د. راندا عبد العليم المنير



برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين

في رياض الأطفال







برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين

في رياض الأطفال

الدكتورة
راندا عبد العليم المنير
مدرس مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال
كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

الطبعة الأولى

١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٢٧٥٢٧٩٤ - فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥
٦ أشارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
info@darelfikrelarabi.com

٣٧١,٩٥ راندا عبد العليم المنير.

ر ا ب ر برامج رعاية الموهوبين والمتفوقـين فى رياض الأطفال/ راندا عبدالعليم المنير.- القاهرة: دار الفكر العربى، ١٤٣٢هـ = ٢٠١١م.

٢٠٣ص: إيض؛ ٢٤ سم.

بيليوجرافية: ص ١٧٧-٢٠٣ .

تدمك: ٥-٢٦٦١-١٠- ٩٧٧.

١- الأطـفال الموهـوبون والـمتفـوقـون - رعـايـة. ٢- معـايير برامج الموهوبين والمتـفوقـين برياض الأطفال. ٣- مـهـارات ما وراء المعـرفـة لدى الـمـوهـوبين والمتفـوقين فى ريـاض الأطـفـال. ٤- الذكاء الوحـدانى لدى الموهوبين والمتفوقين فى رياض الأطفـال. ٥- المدخل البصرى المكانى وتعليم أطفال الروضة. ٦- اسـتراتيجيات تعليم وتعلم المـوهوبين والمتفوقين برياض الأطفال. ٧- أنشطة الموهوبين والمتفوقين برياض الأطفال. أ- العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة



التنفيذ الفنى

حسن الشريف



إهـــداء

إلى أستاذيّ اللذين شجَّعاني على إنجاز هذا العمل منذ أن كان فكرة حتى خرج إلى النور:

أ.د/كريمان بدير - أ.د/شعبان حفني

إلى كل طفل موهوب وفائق له حق الاكتشاف والرعاية.

إلى كل معلمة تسعى لإثراء قدرات أطفالها الموهوبين والفائقين.

إلى كل ولي أمر يهتم برعاية طفله الموهوب والفائق.

إلى كل من يرعى الموهبة والتفوق في مرحلة رياض الأطفال.

أهدي هذا الجهد المتواضع.



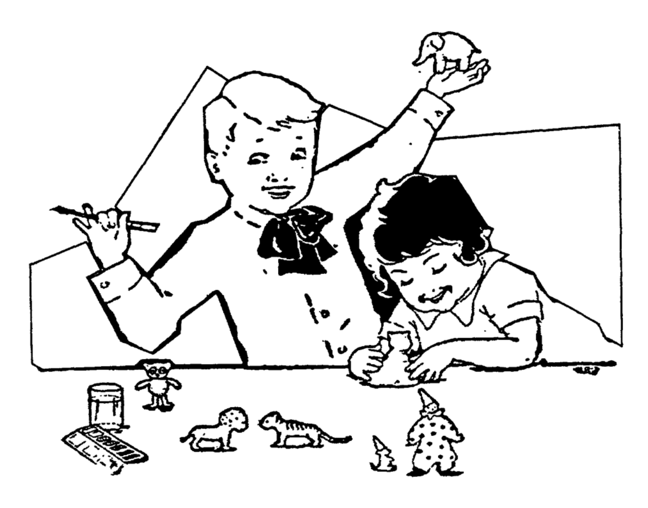


بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ قَالُوا۟ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ ﴾

صدق الله العظيم

[سورة البقرة]



مقدمة

يمثل الأطفال الموهوبون والفائقون ثروات بشرية نادرة، ودعائم تقدم للمجتمعات، وعلى ذلك فإن اكتشافهم ورعايتهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة يمثل أحد متطلبات التنمية البشرية المستدامة. وباعتبار منهج الروضة-بما يشمله من برامج- أداة للتنمية البشرية في تلك المرحلة الحاسمة من مراحل النمو، فإن اكتشاف ورعاية الموهوبين والفائقين، يُعد مهمة أساسية لبرامج طفل الروضة.

وفي هذا الصدد تبرز العديد من التساؤلات المرتبطة بكيفية اكتشاف أطفال هذه الفئة بطرق موضوعية، وأهم احتياجاتهم في مجالات النمو المختلفة، وكيفية تلبية احتياجاتهم وصقل مواهبهم وجوانب تميزهم من خلال أنشطة المنهج، خاصة مع التوجهات الحديثة نحو دمج هؤلاء الأطفال مع غيرهم من الأطفال مختلفي القدرات داخل قاعات رياض الأطفال، في إطار ما يعرف بالتعليم الدمجي.

ويحاول الكتاب الحالي الإجابة على هذه التساؤلات، من خلال تقديم رؤية شاملة ومتعمقة لدور برامج طفل الروضة في رعاية الموهوبين والفائقين، بما يشمله ذلك من: إلقاء الضوء على الممارسات الملائمة في اكتشاف الموهبة والتفوق من خلال أنشطة المنهج، وتوضيح الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال، والفلسفة التي يقوم عليها تعليمهم وتعلمهم، وآليات تفريد المنهج لتلبية احتياجاتهم في ظل التعليم الدمجي، بالإضافة إلى المعايير المرتبطة بتصميم وتنفيذ وتقويم برامج الموهوبين والفائقين.

كما يحاول الكتاب إلقاء الضوء على الممارسات الملائمة في تلبية أحد الاحتياجات العقلية المعرفية لهؤلاء الأطفال، وهي تنمية مهارات ما وراء المعرفة، بما يشمله ذلك من: توضيح مفهومها، ودواعي الاهتمام بها، وكيفية تناول نظريات تعليم وتعلم الطفل لها، ومظاهرها المبكرة لدى الموهوبين والفائقين وغير الموهوبين والفائقين، والمبادئ الأساسية في تعليمها وتعلمها، واستراتيجيات تنميتها، ومقترحات لتكامل هذه الاستراتيجيات في الأنشطة الإثرائية مفتوحة النهاية، بالإضافة إلى معايير الأنشطة الموجهة لتنميتها.

ويحاول الكتاب إلقاء الضوء أيضاً على الممارسات الملائمة في تلبية أحد الاحتياجات الوجدانية لهؤلاء الأطفال، وهي تنمية الذكاء الوجداني، بما يشمله ذلك من: توضيح مفهومه، وأبعاده، ودواعي الاهتمام به، وكيفية تناول نظريات تعليم وتعلم الطفل له، واستراتيجيات تنميته، مع تقديم مقترحات لتنمية أبعاده بشكل متكامل من خلال أنشطة منهج الروضة، بالإضافة إلى معايير الأنشطة الموجهة لتنميته.

كما يلقي الكتاب الضوء على أحد المداخل التي تؤكد عليها الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض، وهو المدخل البصري المكاني، من حيث مفهومه، ودواعي الاهتمام به، وكيفية تناول نظريات تعليم وتعلم الطفل له، ومراحل تكوين التصورات البصرية المكانية لدى الأطفال، وأسس هذا

المدخل، واستراتيجياته، مع مقترحات لتكامل استراتيجياته في الأنشطة القصصية والفنية الموجهة للموهوبين والفائقين برياض الأطفال، بالإضافة إلى معايير الأنشطة القائمة عليه.

ويقدم الكتاب استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري المكاني لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض، مع نماذج لأنشطة مصممة في ضوء هذه الاستراتيجية، كأمثلة تطبيقية لآليات توظيف تلك الاستراتيجية في القيام بالممارسات الملائمة في تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين ببرامج طفل الروضة، في ظل التعليم الدمجي.

ويعرض الكتاب - على مدار فصوله الأربعة الأولى - مجموعة من البرامج والمشروعات العالمية الخاصة بموهوبين والفائقين برياض الأطفال، مصحوبة بتعليقات توضح أوجه الاستفادة منها في تصميم وتطوير برامج وأنشطة الموهوبين والفائقين.

ونأمل أن يكون هذا الكتاب بمثابة دليل استرشادي، يساعد في تفعيل دور برامج طفل الروضة، في اكتشاف ورعاية مواهب الأطفال وقدراتهم الفائقة.

والله ولي التوفيق

د/ راندا عبد العليم أحمد المنير

فهرس المحتويات

الموضوع | الصفحة



الفصل الثاني

مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض



الفصل الثالث

الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض

الفصل الرابع

المدخل البصري المكاني

كمدخل لتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين في برامج طفل الروضة



الفصل الخامس

دور المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض (إستراتيجية مقترحة)

المراجع



الفصل الأول

الموهوبون والفائقون من أطفال الرياض ودور المنهج في رعايتهم

مقدمة

يتسم عالم اليوم بالتطورات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات، مما جعل العالم قرية كونية صغيرة، يتأثر كل جزء فيها ويؤثر في باقي الأجزاء، وأدى ذلك إلى تغير العديد من المفاهيم السائدة، والتي من أهمها مفهوم استثمار الموارد، حيث أصبحت الموارد البشرية هي أهم الموارد على الإطلاق، وأصبح استثمار البشر هو الركيزة الأساسية للتقدم والاستثمار الأمثل للمستقبل، من منطلق أن الهدف الرئيس له هو إعداد الأفراد القادرين على ملاحقة تلك التطورات والاستفادة منها، والتكيف مع التطورات المستقبلية غير المتوقعة، ومن ثم فقد تزايد الاهتمام بتنمية قدرات الأفراد بكافة فئاتهم إلى أقصى حدود لها، بما يكفل الاستفادة منهم في خدمة المجتمع وتنميته.

ويعد الموهوبون/ الفائقون Gifted /Talented من أكثر الفئات التي تزايد الاهتمام بها وباستثمارها، حيث يعتبر أفراد هذه الفئة الثروات الحقيقية لشعوبهم، بل أغنى مواردها البشرية، فعليهم تنعقد الآمال في التصدي للصعاب والمعوقات، وحل المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية، وفى ارتياد آفاق المستقبل ومواجهة تحدياته.

(عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١، ص١١٧)

وقد انعكس الاهتمام المتزايد بهذه الفئة في عقد المؤتمرات التي تهتم برعايتها، والتي أكدت توصياتها على ضرورة الرعاية التربوية لها منذ مرحلة الطفولة، ومن أبرز هذه المؤتمرات المؤتمر القومي للموهوبين، والمنعقد في القاهرة عام ٢٠٠٠م، والذي كان شعاره «الموهبة قاطرة التقدم» (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠)، كما



عقد المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والفائقين The World Council For Gifted & Talented Children، مؤتمره الدولي السابع عشر في مدينة برشلونة بأسبانيا عام ٢٠٠١م، مؤكداً على أهمية تربية الموهبة/ التفوق من مرحلة الطفولة (تيسير صبحي، ٢٠٠٠، ص٢٥٢).

وتعد الرعاية التربوية لهذه الفئة منذ مرحلة الطفولة حقاً من حقوق الطفل، حيث أكدت اتفاقية حقوق الطفل على أن: «تعليم الطفل ينبغي أن يكون موجهاً نحو تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها» (ملك زعلوك، ٢٠٠٠، ص١٥). كما أكدت وثيقة العقد الثاني لحماية الطفل المصري (٢٠٠٠-٢٠١٠م)، على ضرورة الرعاية التربوية لمواهب وقدرات الأطفال (معهد الدراسات العليا للطفولة، ٢٠٠٠).

ونظراً لأهمية مرحلة رياض الأطفال في نمو الطفل، فإنه تظهر ضرورة الاهتمام بالرعاية التربوية للأطفال الموهوبين والفائقين في هذه المرحلة بصفة خاصة، من منطلق أن الحرص على تربية أصحاب القدرات الفائقة والمتميزة بين أطفال مرحلة رياض الأطفال، يؤدى إلى أن يشب الأطفال على التميز والتفوق، مما يؤهلهم لأن يكونوا ثروة بشرية عظيمة القدر والإنجاز، خاصة وأن التنمية البشرية هي أعلى وأعمق جوانب تنمية المجتمعات (سيد صبحي، ٢٠٠٣، ص ١٠٠).

وباعتبار منهج رياض الأطفال أداة التنمية البشرية في هذه المرحلة، فإنه يقع على عاتقه توفير الرعاية الملائمة للموهوبين والفائقين، بما يؤدى إلى تنمية قدراتهم المتميزة والفائقة لأقصى حدود لها، وبما يكفل الاستفادة القصوى منها -لاحقاً- في خدمة المجتمع وتنميته.

ويتحدد دور منهج الروضة في مهمتين رئيستين، الأولى : الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال، والثانية: تلبية احتياجاتهم، حيث نص القرار الوزاري رقم (٦٥) بتاريخ ٢٣/ ٣/ ٢٠٠٠م، على أن أحد الأهداف الأساسية لمنهج رياض الأطفال هو اكتشاف مواهب الأطفال ورعايتها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ص٢٠).

ويتم في الجزء التالي تناول الأطفال الموهوبين والفائقين ودور منهج الروضة في رعايتهم، من خلال النقاط التالية:

- التفوق في مقابل الموهبة
- تعريف الموهوبين والفائقين برياض الأطفال
- دواعي الاهتمام برعاية الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال
- أساليب التعرف على الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال
- خصائص الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض
- الاحتياجات التعليمية للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض
- الفلسفة التي يقوم عليها تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين في منهج رياض الأطفال
- تفريد منهج رياض الأطفال لتلبية الاحتياجات التعليمية للموهوبين والفائقين
- معايير بناء برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال (الأهداف- المحتوى- الاستراتيجيات- التقويم)
- معايير تنفيذ برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال.
- برامج عالمية موجهة للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض.

التفوق في مقابل الموهبة:

يمكن تمييز ثلاثة اتجاهات رئيسة في تناول مصطلحي التفوق Talent والموهبة Giftedness، كالتالي:

الاتجاه الأول: الموهبة استعداد (قدرة خاصة) يؤهل للتميز في مجال معين، سواء أكان أكاديمياً أو فنياً أو مهنياً، أما التفوق فيرتبط بارتفاع المستوى العقلي



الوظيفي (ذكاء- تحصيل) بصورة عامة، وليس بالضرورة أن يتميز الموهوبون بالذكاء أو التحصيل العام المرتفع (عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوى، ١٩٩٩، ص٢٣).

الاتجاه الثاني: الموهبة استعداد فطري (قدرة ترجع للعوامل الوراثية)، إذا ما تم تهيئة الظروف البيئية المناسبة، فإنه يظهر في صورة تفوق (أداء متميز) في أحد المجالات. ورائد هذا الاتجاه هو جانيه Gagne (زينب شقير، ١٩٩٩، ص٣٣).

الاتجاه الثالث: الموهبة والتفوق مفهومان مترادفان (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٩٧، ص٢٦؛ Richard&Renzuli, 1990,p.1).

ويتبنى الكتاب الحالي الاتجاه الثالث، لأن الاتجاهات الحديثة في تعريف الفائقين والموهوبين-كما تتضح من خلال تعريفات المتخصصين والمنظمات العالمية-تستخدم المصطلحين بشكل مترادف، وهو ما سيتم توضيحه في النقطة التالية.

تعريف الموهوبين والفائقين برياض الأطفال:

تركز الاتجاهات الحديثة في تعريف الفائقين/ الموهوبين[1] على تحديد مجموعة من المعايير، التي تسمح بالتعرف الدقيق على أطفال هذه الفئة، ومن أمثلة هذه التعريفات تعريف بورتر Porter والذي يرى أن: «الأطفال الصغار الفائقون/ الموهوبون هم أولئك الذين لديهم القدرة على التعلم بمعدل وبمستوى عالٍ من التعقيد، يكون متقدماً عن أقرانهم من نفس العمر، في أى بعد أو أبعاد تقدر بواسطة جماعتهم الثقافية والاجتماعية، وتكون السلوكيات الفائقة Talented Behaviors أداءات كمية أو كيفية غير عادية، بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر» (Porter, 1999,p.33).

ويعرفهم المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والفائقين World Council for Gifted &Talented Children بأنهم: «الأطفال الذين لديهم مجموعة من السمات /

(١) توجد مصطلحات مرادفة لمفهوم الطفل الفائق Talented - إلى جانب مصطلح الطفل الموهوب Gifted - وأكثرها شيوعاً: High ability , The able.

الخصائص مثل: القدرة العقلية العالية كما تقيسها مقاييس القدرة العقلية (اختبارات الذكاء)، والتحصيل الأكاديمي رفيع المستوى (كما تقيسه اختبارات التحصيل المقننة أو يتم الاستدلال عليه من اختبارات التحصيل المدرسية)، ودرجة من الإبداع (كما تقيسه مقاييس الإبداع المقننة)، إلى جانب السمات السلوكية» (تيسير صبحي، ٢٠٠٢، ص ص٢٤٩-٢٥٠).

ويرى قسم التربية بولاية واشنطن U.S Department of Education أن: «الأطفال الفائقون/ الموهوبون هم الذين يعطون شواهد على الأداء العالي في المجالات العقلية أو الابتكارية أو الفنية أو القيادية، أوفي مجالات أكاديمية خاصة، والذين يحتاجون خدمات أو أنشطة لا تقدم بشكل عادي في المدرسة، من أجل التنمية الشاملة لمثل تلك القدرات (AGATE,2005,p.1).

وُتعرف الرابطة القومية لرعاية الأطفال الفائقين/ الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية، الطفل الفائق/ الموهوب بأنه: «الطفل الذي يُظهر مستوى أداء غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات التعبيرية التالية: مجال أكاديمي معين من مجالات التحصيل الدراسي، مجال القدرات العقلية العامة أو الخاصة، القدرات الإبداعية والاختراع، مهارات القيادة والعلاقات الإنسانية، الفنون التشكيلية وفنون الأداء والقدرات الموسيقية، المهارات الرياضية والنفس حركية».

(National Association for Gifted Childern, 2005, p.3)

ومن خلال تحليل التعريفات السابقة، يمكن استخلاص الآتي:

- تتعدد مجالات الموهبة/ التفوق بحيث تشمل: القدرة العقلية العامة (الذكاء) أو الخاصة، ومجالات التحصيل الأكاديمي، والابتكار، والنواحي الاجتماعية، والنواحي الفنية (تشكيلية، أدائية، موسيقية)، والرياضية/ الحركية.
- تستخدم أدوات متنوعة في قياس الأداءات العالية للطفل الفائق والموهوب في هذه المجالات، سواء بشكل كمي؛ مثل اختبارات الذكاء والتحصيل والابتكار، أو بشكل نوعي؛ مثل ملاحظة السمات السلوكية للطفل.

دواعي الاهتمام برعاية الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال:

يستند الاهتمام برعاية الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال إلى عدد من المبررات، يمكن إيجازها فيما يلي:

١- مراعاة أحد أهم الأسس التي يقوم عليها تعليم وتعلم الطفل في منهج رياض الأطفال، وهو مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في جميع النواحي، والاهتمام بالفئات الخاصة كالموهوبين والفائقين (هدى الناشف، ١٩٩٧، ص٣٢).

٢- قيام منهج رياض الأطفال بتحقيق هدفه فيما يتعلق بمساعدة كل طفل في تنمية قدراته وإمكاناته لأقصى حدود لها، فالخصائص المتفردة للأطفال الموهوبين والفائقين تنبثق عنها احتياجات متفردة، ينبغي تلبيتها من خلال المنهج، للحفاظ على الارتقاء المتواصل لقدرات هؤلاء الأطفال (Porter, 1999, p.169).

٣- مساعدة معلمات رياض الأطفال والوالدين أيضاً، حيث يمكنهم التعرف على نواحي القوة لدى أطفالهم، وبالتالي تهيئة الفرص التي تناسب نقاط القوة تلك، وتعمل على رعايتها (Hunt & Marshall, 1994, p.535)، وقد أكدت نتائج دراسة سانكر-ديليو (Sankar - Deleeuw, 1999) على أن الرعاية المبكرة للموهوبين والفائقين من خلال منهج الروضة، تساعد المعلمات والوالدين في تدعيم القدرات الفائقة لدى أطفالهم.

٤- الكشف المبكر عن الموهوبين والفائقين الذين يمكن أن يعانوا من صعوبات، مثل انخفاض التحصيل في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ووقايتهم من التعرض لذلك، حيث تكون اتجاهات الأطفال نحو التعلم أكثر قابلية للتشكيل في هذه المرحلة العمرية (Sweeney, 2002, p.1).

٥- وقاية الأطفال الموهوبين والفائقين من الاضطرابات الانفعالية أو سوء التوافق، والذي يحدث نتيجة عدم توفير الأنشطة أو البرامج الملائمة لهم من خلال المنهج (زكريا الشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٢، ص٤٨)، ويدعم ذلك نتائج دراستي

داميناى (Damiani, 1997)، وجروس (Gross, 1999)؛ والتي أوضحت أن عدم توفير الأنشطة أو البرامج الملائمة للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال، يؤدي إلى معاناة الأطفال من العديد من المشكلات الانفعالية.

ومما سبق يتضح أن رعاية الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال، تمثل ضرورة قصوى لتحقيق أهداف المنهج، وللمعلمات، وللوالدين، وللطفل نفسه.

والمهمة الأولى الرئيسة في قيام منهج رياض الأطفال بدوره في رعاية الموهوبين والفائقين، هي التعرف على/ تحديد أطفال هذه الفئة.

أساليب التعرف على الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال:

تؤكد التجارب الرائدة في مجال التعرف على الموهوبين والفائقين بمرحلة الطفولة المبكرة - والتي من أشهرها مشروع سياتل Seattle ومشروع جامعة إيللينوى Illinois بالولايات المتحدة الأمريكية- على أن القدرات العقلية للطفل الموهوب/ الفائق تنمو بمعدل مرتفع، يصل إلى ضعف الطفل العادي، وأن التعرف على الأطفال الموهوبين والفائقين في هذه السن، يتيح الفرصة لتنمية القدرة على التفكير المستقل، والعمل المستقل، والتحصيل الأكاديمي المتميز فيما بعد (يسرية محمود، ٢٠٠٠، ص١٤٤).

ويمكن تمييز اتجاهين رئيسين في التعرف على الموهوبين والفائقين برياض الأطفال:

أ- الاتجاه التكاملي /الطرائق متعددة المعايير

تؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال التعرف على الموهوبين والفائقين برياض الأطفال على ما يعرف بالاتجاه التكاملي في التعرف على أطفال هذه الفئة، حيث يتم الاعتماد على أكثر من معيار لتحديد جوانب/ مجالات الموهبة والتفوق المختلفة

(Lockert, 1997, pp. 16-17; Smutny, 2000, p.1؛ زكريا الشربيني يسرية صادق، ٢٠٠٢، ص٢٧٤).

ويطلق على طرق التعرف في هذه الحالة، الطرائق متعددة المعايير، وهى تقوم على توظيف مقاييس القدرة العقلية (الذكاء)، ومقاييس الإبداع، وقوائم السمات.

(تيسير صبحي، ٢٠٠٢، ص٥٠)

كما تشير هذه الاتجاهات إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه أنشطة منهج رياض الأطفال في التعرف على الموهوبين والفائقين، حيث تؤكد على أهمية ملاحظة سلوكيات هؤلاء الأطفال أثناء الأنشطة المختلفة، باستخدام مقاييس مناسبة- كمقاييس التقدير-كأحد أدوات التعرف على أطفال هذه الفئة (Hodge & Kemp, 2002, pp. 33-34؛ محمود منسي وعادل البنا، ٢٠٠٢، ص٣٢).

وقد أشار الباحثون (عادل الأشول، ١٩٩٧، ص٦٢١؛ ديفيد جورج، ٢٠٠٠، ص٤٩؛ ناديا السرور، ٢٠٠٢، ص١٠٣)، إلى أن الطفل الموهوب/ الفائق هو من يرتفع مستوى أدائه عن أقرانه بنسبة (١٠٪) في مجالات الموهبة/ التفوق المختلفة، كما تقاس بالمقاييس المعدة لذلك.

ب- الاتجاه القائم على الذكاءات المتعددة

يرى هذا الاتجاه- والذي تدعمه توجهات وأفكار «جاردنر» و«روبرت سترنبرج» والذي قدم أسس تعليم الأطفال الموهوبين والفائقين بجامعة ييل- ضرورة عدم الاعتماد على الاختبارات التقليدية لنسبة الذكاء في تحديد صغار الفائقين والموهوبين، وإنما يتم استخدام تقييم حل المشكلة، والذي يقيس الذكاءات المتعددة للأطفال، من خلال الأنشطة التي تدعم الإبداع وتنمية التفكير لتحليل وحل المشكلة فعلياً، حيث يتم دمج المشكلات وخاصة مفتوحة النهاية خلال الأنشطة المختلفة، وتشجيع الأطفال على حل المشكلات بحيث يستخدمون أي نوع من أنواع الذكاءات، وأية استراتيجية يحتاجون إليها أو يختارونها، وبشكل يتم فيه الاهتمام بالجوانب التحليلية للتفكير.

ويتم تصنيف الطفل بأنه موهوب/ فائق، إذا قام بالعمل التعاوني مع المعلمة، والتركيز على حل المشكلة بأسلوب جديد مبتكر، وإذا حصل على درجات واضحة في نوعين أو ثلاثة أنواع من الذكاءات (لويس ماتشادو، ٢٠٠٨، ص ص ٢٣٧-٢٣٨).

ويلاحظ اتفاق كلا الاتجاهين على أهمية توظيف أنشطة المنهج، في التعرف على الأطفال الموهوبين والفائقين.

ويتميز الأطفال الموهوبون والفائقون بمجموعة من الخصائص السلوكية، والتي تعد بمثابة مؤشرات، يمكن ملاحظتها أثناء تنفيذ أنشطة المنهج، في سبيل التعرف على هؤلاء الأطفال.

خصائص الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض:

توصل الباحثون المهتمون بالموهوبين والفائقين من أطفال الرياض بصفة خاصة، إلى مجموعة من الخصائص المميزة لأطفال هذه الفئة، والتي يمكن تصنيفها كالتالي:

(١) خصائص جسمية

وتتحدد كالتالي (Porter, 1999, p.75؛ فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص٨١) :

- التحكم بسهولة في أدوات صغيرة كالمقصات والأقلام.
- القدرة على تحديد الموقع في الفراغ.
- الوعي المبكر بالاتجاهات (اليمين/ اليسار).
- القدرة على تركيب الصور المجزأة Puzzles الجديدة والصعبة.
- القدرة على عمل أشكال أو نماذج شيقة بالأشياء.
- امتلاك مستويات عالية من الطاقة الجسمية/ الحركية.



(٢) خصائص عقلية

وتتحدد كالتالي (Smutny, 2000, pp. 1-2؛ محمد عدس، ٢٠٠١، ص٢٦٩؛ Sweeney, 2002, p.2؛ فتحي جروان، ٢٠٠٢ أ، ص٨١) :

- القدرة على الانتباه لفترة أطول.
- حب الاستطلاع.
- القدرة على طرح أسئلة تدعو للتفكير.
- الذاكرة القوية.
- استخدام الأشياء المتعلمة سابقًا في سياقات جديدة.
- مناقشة وتفصيل/ إتقان الأفكار.
- الملاحظة الجيدة.
- القدرة على تحديد المشكلات وحلها.
- القدرة على الإدارة الذاتية Self-management للتعلم الخاص، وهو ما يرتبط بمهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills.

(٣) خصائص لغوية

وتتحدد كالتالى (Porter, 1999, p.75; Sweeney, 2002, p.3):

- الفهم المبكر.
- استخدام المشابهات.
- القدرة على اتباع التعليمات اللفظية، لأداء أشياء متعددة بنجاح.
- القدرة على تبسيط اللغة للأطفال الأقل نضجاً لغوياً.

- امتلاك مفردات لغوية متقدمة.
- استعمال مفردات وتراكيب لغوية معقدة.
- الاستمتاع باللعب بالكلمات.

(٤) خصائص وجدانية

وتتحدد كالتالي (Smutny, 2000,p. 2; Porter, 1999,p.76; Gould et al., 2001,p.49؛ محمد عدس، ٢٠٠١، ص٢٦٩) :

- الحساسية الانفعالية.
- النمو المبكر لمفهوم الذات، والوعى بالاختلاف عن الآخرين.
- الثقة بالنفس.
- السعي نحو الإتقان (لديهم معايير عالية للإنجاز).
- الحساسية العالية للنقد.
- تقبل المسئولية.
- عدم المسايرة.
- الرغبة في العمل باستقلالية.
- امتلاك روح الدعابة.
- الاستعداد للمثابرة في المهام التي تتحدى التفكير.
- الاهتمام بالموضوعات الاجتماعية والأخلاقية.
- امتلاك مهارات قيادية.
- التعاطف مع الآخرين.
- قدرة فائقة على التعبير عن المشاعر والأحاسيس.

(٥) خصائص مرتبطة بالمجالات الابتكارية

وتتحدد كالتالى (Porter, 1999,p.75; Smutny, 2000,p. 2;؛ فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص٨١):

- التمتع بخيال قوي.
- استخدام الأدوات والألعاب والألوان بطرق ابتكارية.
- القدرة على تأليف الأغاني والقصص بتلقائية.
- القدرة على حل المشكلات بطرق متفردة.
- اظهار تفوق غير عادي في الفن أو الموسيقى أو الدراما الابتكارية.

ومما لا شك فيه أن الخصائص المتفردة للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض، تؤدي بدورها إلى احتياجات تعليمية خاصة لهذه الفئة من الأطفال.

الاحتياجات التعليمية للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض:

يندرج الأطفال الموهوبون والفائقون تحت فئة ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة المرتفعة/ الإيجابية (عادل صالح، ٢٠٠٤، ص١٨٦)، وهم يشتركون مع أقرانهم غيرالموهوبين والفائقين في الحاجات النمائية الأساسية، ولكن قدراتهم الفائقة تدفع إلى ظهور حاجات خاصة لديهم تضاف إلى الحاجات العامة، أو تكون نوعاً من التعمق فيها (مها زحلوق، ٢٠٠٠، ص١٥٦).

ويمكن تصنيف أبرز الاحتياجات التعليمية للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض في ثلاثة أبعاد رئيسة، ترتبط بالمجالات الرئيسة للأهداف التعليمية، كالتالي:

(١) احتياجات عقلية معرفية

وتتحدد كالتالي (Porter, 1999, p.170 ; Sweeney, 2002, p.4) :

- مستويات عالية من الاستثارة، بشكل متوازن مع المتطلبات الطبيعية للأطفال، وحاجتهم للاستكشاف الموجه ذاتياً.

- مساعدة لملاحظة إنجازاتهم الخاصة، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في حل المشكلات، لينموا مهارات تفكيرهم (التفكير حول التفكير/ ما وراء المعرفة).
- خبرات متنوعة، وفرص جديدة ومختلفة للبحث والاستقصاء.
- خبرات وأنشطة تتطلب منهم البحث عن حلول عديدة للمشكلات.

(٢) احتياجات نفسحركية

وتتحدد كالتالي (Porter, 1999, p.64) :

- التدريب على المعالجة اليدوية للأشياء، باستخدام أدوات وخامات متنوعة، لتدعيم مهارات التوافق العضلي الدقيق (التآزر بين العين واليد).
- توظيف الطاقة الجسمية الزائدة، في أنشطة ذات اهتمام بالنسبة للطفل، حتى لا يصاب الطفل الموهوب/ الفائق بصعوبات اضطراب الانتباه.
- خبرات تدعم الملاحظة الدقيقة والتمييز البصري، لتوظيف قدرة الطفل الموهوب/ الفائق على تحديد الاتجاهات والعلاقات المكانية.

(٣) احتياجات وجدانية

وتتحدد كالتالي (مها زحلوق، ٢٠٠٠، ص١٥٦؛ Sweeney 2002, p.4؛ سهام بدر، ٢٠٠٤، ص٤٢٥):

- مزيد من الشعور بالإنجاز.
- مزيد من تقدير الآخرين (المعلمة والأقران).
- مساعدة لفهم أن كل فرد لديه شيء ما خاص، يمكنه أن يسهم به في مساعدة الآخرين.
- مساعدة لفهم أنه يجب احترام الآخرين الذين تقل قدراتهم عنا، والذين ربما لا يستطيعون إنجاز المهام بشكل جيد.



- مزيد من فرص التعبير عن الذات.
- مساعدة لمواجهة مواقف الإحباط.
- تحمل المسئولية.
- تكوين مفهوم الذات الإيجابي.

ونظراً لأن المهمة الثانية لمنهج رياض الأطفال في مجال رعاية الموهوبين والفائقين، هي تلبية الاحتياجات التعليمية لهذه الفئة من الأطفال، فقد انعكست الاحتياجات السابقة على فلسفة تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال.

الفلسفة التي يقوم عليها تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال:

يقوم تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال، على مجموعة من الأسس الفلسفية التالية (كمال بيومي، ٢٠٠٠، ص٣؛ محمد فهمي، ٢٠٠٠، ص٢٣) :

١- يميل الطفل الموهوب/ الفائق إلى أن يكون متعلماً إيجابياً، وليس متعلماً سلبياً.

٢- يتعلم الطفل الموهوب/ الفائق بشكل أفضل، عندما يكون تعلمه ذا معنى، ومرتبط بالظواهر والبيئة التي يعيش فيها.

٣- تؤثر عواطف ومشاعر الأطفال الموهوبين/ الفائقين - بشكل مباشر- على تعلمهم واتجاهاتهم الإيجابية أو السلبية نحو عملية التعليم.

٤- يتعلم الطفل الموهوب/ الفائق كشخص متكامل، عاطفياً وانفعالياً واجتماعياً، وهذه المكونات لها مميزات عن الطفل غير الموهوب/ الفائق، ولذلك يجب مراعاتها عند الطفل الموهوب/ الفائق.

٥- يتعلم الطفل الموهوب/ الفائق بشكل أفضل من خلال تفاعله مع أقرانه، سواء من هم في نفس العمر العقلي أو الزمني، وفي الأنشطة الأكثر عمقاً واتساعاً.

٦- لا ينمو التفوق إلا في جو من الحرية، ولذلك فان منهج رياض الأطفال الذي يعتمد على التلقين والحفظ، يساعد على انطفاء الموهبة والتفوق.

واستناداً إلى ما سبق فان مراعاة الأسس السابقة في تلبية احتياجات الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال، تتطلب إجراء تعديلات في المنهج، في إطار ما يعرف بتفريد المنهج

تفريد منهج رياض الأطفال لتلبية احتياجات الموهوبين والفائقين:

يشير مصطلح تفريد المنهج Curriculum Differentiation، إلى توفير أنشطة تعليمية مختلفة، لأطفال لهم نفس العمر، ولديهم احتياجات وتفضيلات تعليمية مختلفة (Porter, 1999,p.172).

وفي ظل ما تؤكده الاتجاهات الحديثة من ضرورة تلبية الاحتياجات التعليمية للموهوبين والفائقين، من خلال المنهج الفعلي Existing Curriculum، وداخل الفصول العادية Regular Classrooms، في ظل الاتجاه نحو دمج الموهوبين والفائقين مع غيرهم من غيرالموهوبين/ الفائقين (Smutny, 2000, p. 1; Smutny & Fremd, 2004, p. 1).

فإن تفريد منهج رياض الأطفال لتلبية احتياجات الموهوبين والفائقين، يعني توفير/ إضافة أنشطة لأنشطة المنهج الفعلي تعمل على مراعاة الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة، في ظل تواجدهم مع غيرهم من الأطفال غير الموهوبين/ الفائقين، وهو ما يعرف بإثراء المنهج Curriculum Enrichment (Porter, 1999, p.172).

وقد أوضحت نتائج دراسة (محمد قنديل، ١٩٩٧)، والتي هدفت لتصميم نموذج إثرائي قائم على المنهج لاكتشاف ورعاية الموهبة/ التفوق في مرحلة ما قبل

المدرسة، إن إثراء منهج رياض الأطفال يساعد على الاكتشاف المبكر للموهبة والتفوق، وتوجيه الوظائف المعرفية، وتنمية المحيط الاجتماعي للموهوبين والفائقين.

ويؤكد المهتمون بتعليم وتعلم الأطفال الموهوبين والفائقين على ضرورة أن تكون الأنشطة الإثرائية أنشطة مفتوحة النهاية Open-ended Activities، تسمح للأطفال بالعديد من الاستجابات المتنوعة والمتفردة، بما يتيح الفرص لجميع الأطفال (الموهوبين / الفائقين - غير الموهوبين / الفائقين) لتنمية قدراتهم الكامنة لأقصى حدود لها (Hertzog, 1998, p.213).

وعلى هذا فقد أوصت دراسة (محمد الطيب وآخرون، ٢٠٠٠)، بضرورة اعتماد البرامج الموجهة للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال على الأنشطة مفتوحة النهاية.

ولكي تقوم البرامج الموجهة للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال بدورها، فإنه ينبغي مراعاة عدد من المعايير في تصميمها.

معايير تصميم برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال:

توجد مجموعة من المعايير الواجب مراعاتها عند تصميم البرامج الموجهة للأطفال الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال، ويمكن تناول هذه المعايير كالتالي:

أولاً: معايير الأهداف

أكدت الدراسات المهتمة ببرامج الموهوبين والفائقين على أهمية تركيز تلك البرامج على أهداف تتعلق بتمكين الطفل الموهوب/ الفائق من الدور المستقبلي الذي يترقبه المجتمع منه، ويتطلب ذلك تركيز أهداف هذه البرامج على الأبعاد التالية (عبد العزيز الطويل، ٢٠٠٠، ص٩٧ ؛ كمال بيومي، ٢٠٠٠، ص١٢) :

(١) الاهتمام بالعمليات العقلية التي يكتسبها الطفل، أكثر من الاهتمام بكم المعارف التي يكتسبها نتيجة ممارسته لهذه العمليات.

(٢) العمل على تنمية القدرة على الاستقلال في التفكير واتخاذ القرار، الأمر الذي يترتب عليه القدرة على العمل بتوجيه ذاتي.

(٣) تشجيع التخيل والمرونة في التفكير، وإيجاد الأفكار الأصيلة.

(٤) تنمية مهارات اكتشاف المعرفة الجديدة.

(٥) تنمية الشخصية التي تسعى للتعلم الذاتي المستمر، والتميز في الأداء.

ومن خلال تحليل الدراسات التي اهتمت ببناء أنشطة أو برامج للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض- في حدود علم الباحثة -يتضح أن معظمها قد ركزت في أهدافها على البعد الثالث، والذي يرتبط بتنمية التفكير الابتكاري، كقدرة عامة مثل دراسة ميدور (Meador, 1994)، أو كقدرة خاصة في مجال معين كالرياضيات مثل دراسة (وائل علي، ٢٠٠٠) أو العلوم مثل دراسة (عاطف زغلول، ٢٠٠٢). أما دراسة (عاطف زغلول، ٢٠٠٣) فقد هدفت أنشطتها إلى تنمية بعض المفاهيم العلمية، بينما ركزت أهداف البرنامج الذي قامت ببنائه دراسة (ممدوح عبد المجيد وعبد الله محمد، ٢٠٠٤)، على تنمية بعض المفاهيم البيئية والعمليات العقلية المعرفية، بالإضافة إلى أحد الجوانب الوجدانية، والمتمثل في السلوكيات البيئية.

ثانياً: معايير المحتوى

لكي يقوم محتوى برامج الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض بدوره في تلبية احتياجات هذه الفئة من الأطفال، فإنه يجب أن تتم مراعاة:

(١) اختيار محتوى البرنامج بحيث يرتبط بالأهداف، وينبثق من الاحتياجات التعليمية في المجالات العقلية والجسمية والوجدانية، ولا يتم التركيز فيه على المهارات المعرفية فقط (Porter, 1999, p.184).

(٢) تنظيم محتوى البرنامج في شكل وحدات تؤسس موضوعاتها على اهتمامات الأطفال، وأيضًا على مداخل متمركزة حول الفعل Action-oriented Approaches، لمواقف مؤسسة على اللعب Play-based Settings.

(Sweeney, 2002, p.4)

(٣) تصميم أنشطة الوحدات في شكل أنشطة مفتوحة النهاية، تتوافر بها المعايير العامة التالية (Montgomery 1996,pp.84-58؛ جابر طلبه، ١٩٩٧، ص١٢٠؛ Porter, 1999, p.173; Colaruss & O'Rouke, p.395; 1999, Smutny, 2000,p.3; Sweeney, 2002,p.4 ؛ ناديا السرور، ٢٠٠٢، ص٨٤):

(٣-١) تراعي التكامل في المحتوى.

(٣-٢) تتيح الفرصة لأنشطة تعلم ذاتية.

(٣-٣) تشجع استخدام مهارات التفكير العليا.

(٣-٤) تتيح الفرصة لأنشطة تفاعل لفظي مناسبة، كالحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والقضايا التي تهم الأطفال ومشكلاتهم المختلفة.

(٣-٥) تعطي الفرصة للأطفال لطرح الأسئلة، وإيجاد الإجابات التي تقود إلى أسئلة أكثر.

(٣-٦) تكسب خبرات الشعور والعواطف التي تتداخل في المهام التي يقوم بها الطفل، لأن عمله يكون مبنياً على أسس من الاهتمامات، واستخدام القدرات العقلية.

(٣-٧) تتيح الفرصة للأطفال لممارسة تفكيرهم الخاص في أي مهمة يقومون بها، وممارسة التخيل، والتمتع بخبرة الاختبار في إنتاجهم الخاص.

(٣-٨) تسمح للأطفال بوضع أهدافهم الخاصة، وتقويم عملهم الخاص.

(٣-٩) تمنح الثقة للأطفال ليتعلموا بطرق غير تقليدية.

(٣-١٠) تسمح باكتشاف اهتمامات الأطفال، وبناء مشروعاتهم حول هذه الاهتمامات.

(٣-١١) تشجع المخاطرة العقلية Intellectual Risk-taking.

(٣-١٢) تقدم درجة عالية من التنوع في محتواها وعملياتها ونواتجها.

(٣-١٣) تتيح للطفل الموهوب/ الفائق فرصة العمل مع مجموعة من أقرانه، مختلفين في القدرات والاهتمامات والدافعية.

(٣-١٤) تتيح الفرصة للطفل الموهوب/ الفائق ليكون قائداً للأطفال الآخرين أحياناً، وتابعاً أحياناً أخرى.

ومن خلال تحليل الدراسات التي اهتمت ببناء أنشطة أو برامج للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض- في حدود علم الباحثة - يتضح أن معظمها قد ركزت في محتواها- بصفة أساسية -على المفاهيم والمهارات العقلية، وبخاصة مهارات التفكير الابتكاري، سواء تم التركيز على هذه المهارات بمفردها، مثل دراسة ميدور (Meador, 1994)، أم إلى جانب بعض المفاهيم كالمفاهيم الرياضية مثل دراسة (وائل علي، ٢٠٠٠) ، والمفاهيم العلمية مثل دراسة (عاطف زغلول، ٢٠٠٢). بينما ركزت دراسة واحدة فقط وهي دراسة (عاطف زغلول، ٢٠٠٣) على المفاهيم العلمية فقط.أما دراسة (ممدوح عبد المجيد وعبد الله محمد، ٢٠٠٤) فقد ركزت في محتواها على المفاهيم البيئية والعمليات العقلية المعرفية (الملاحظة - التصنيف - القياس- الاتصال - التنبؤ - الاستنتاج).

ومما يساعد على مراعاة معايير أنشطة البرنامج، اختيار أوتصميم استراتيجيات التعليم والتعلم الملائمة.

ثالثاً: معايير استراتيجيات التعليم والتعلم

عند اختيار أو تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم في برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال؛ يراعى في الاستراتيجيات المختارة أو المصممة أن:

(Montgomery, 1994.p.3; Southern&Ferguson, 1996,p.2; Winebrenner & Berger 1996, p.124; Porter, 1999, pp. 188-193)

(١) ترتبط بأهداف البرنامج (الجوانب المستهدف تنميتها من خلال البرنامج).

(٢) تعمل على ربط الجوانب المستهدف تنميتها بالبيئة التي يعيش فيها الطفل.

(٣) تتنوع بتنوع الجوانب المستهدف تنميتها.

(٤) تساعد على نمذجة حل المشكلات Model Problem Solving.

(٥) تتيح الفرصة لإسهامات ابتكارية للأطفال الموهوبين والفائقين، سواء بمفردهم، أو من خلال تفاعلهم مع غيرهم.

(٦) تستخدم وتربط الخبرات الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة.

(٧) تنمي مهارات الاتصال بين الطفل الموهوب/ الفائق وأقرانه.

(٨) تمنح للأطفال الحرية في المعالجة والاكتشاف.

(٩) تنمي مهارات التفكير العليا مثل: تطبيق المعارف، تحليل الأفكار، التأليف بين المعلومات عن طريق حل المشكلات وابتكار وتركيب انتاجات أصيلة، تقويم النتائج.

(١٠) تزيد من دافعية الطفل للتعلم.

وقد تنوعت استراتيجيات تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين، والتي تم استخدامها في الدراسات التي اهتمت ببناء أنشطة أو برامج للموهوبين والفائقين

من أطفال الرياض، فقد اعتمدت بعض الدراسات على استخدام استراتيجية واحدة فقط، مثل دراسة ميدور (Meador, 1994)، والتي استخدمت استراتيجية تآلف الأشتات، و دراسة (عاطف زغلول، ٢٠٠٣)، والتي استخدمت استراتيجية المحاكاة باستخدام الكمبيوتر. بينما اعتمدت دراسات أخرى على استخدام استراتيجيات متنوعة، مثل دراسة (وائل علي، ٢٠٠٠) والتي استخدمت الألعاب والألغاز الرياضية والحل الابتكاري للمشكلات والاكتشاف و تآلف الأشتات، أما دراسة (عاطف زغلول، ٢٠٠٢) فقد استخدمت التقصي والاكتشاف والألعاب العلمية والأسئلة مفتوحة النهاية والحل الابتكاري للمشكلات وتآلف الأشتات، بينما استخدمت دراسة (ممدوح عبد المجيد وعبد الله محمد، ٢٠٠٤) التعلم بالاكتشاف وأسلوب حل المشكلات والطريقة المعملية وأسلوب التعلم الفردي والتعلم التعاوني في مجموعات صغيرة والألعاب والألغاز العلمية.

رابعاً: معايير التقويم

يراعى في تقويم برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال أن

:(Smutny, 2000, p. 4; Winebrenner & Berger 1994. p.3; Smutny & Fremd, 2004, p.2)

(١) يركز على مهارات التفكير العليا، وليس اكتساب الأطفال للمفاهيم فقط، ويتم ذلك من خلال إعطاء الأطفال مشكلات واقعية تتطلب حلولاً متنوعة، أو عن طريق تكليفات يقوم بها الطفل في المنزل، ويناقش النتائج مع المعلمة.

(٢) يكون مستمراً.

(٣) تستخدم فيه أدوات متنوعة مثل: الاختبارات، التكليفات، الملاحظات، المقابلات الشخصية، مقابلات مع الوالدين، ملفات الإنجاز Portfolios.

(٤) يستخدم كأساس لتصميم الخبرات التعليمية اللاحقة، المساندة لنمو الأطفال الموهوبين والفائقين.



(٥) يتم فيه اختيار معايير لتحديد ما إذا كان الأطفال قد حققوا الأهداف التعليمية، والسلوكيات الدالة على التعلم.

(٦) يسمح بمشاركة الأطفال بفاعلية في تقييم تقدمهم.

وبمراعاة المعايير السابقة في تصميم البرنامج، نحصل على برنامج جيد التخطيط، إلا أن هذا لا يضمن بالضرورة نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، حيث إن ذلك يتطلب مراعاة عدد من المعايير عند تنفيذ أنشطة البرنامج.

معايير تنفيذ أنشطة برامج الموهوبين الفائقين برياض الأطفال:

عند تنفيذ أنشطة برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال، ينبغي مراعاة المعايير العامة التالية (جابر طلبة، ١٩٩٧، ص١١٩؛ فاطمة فوزي، ١٩٩٧، ص٦٤٩؛ زكريا الشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٢، ص ص٣١٧-٣١٩) :

(١) احترام الأسئلة غير العادية والأفكار غير التقليدية التي يطرحها الموهوبون والفائقون، مهما كانت الأسئلة حرجة أو صعبة، أو كانت الأفكار غريبة، تخرج عما هو متعارف عليه.

(٢) طرح أسئلة مفتوحة النهاية من خلال الأنشطة كلما أمكن.

(٣) تشجيع الموهوبين والفائقين على طرح أسئلة، وتشجيعهم على الإجابة بصورة تميزهم عن غيرهم، مع قبول استجابات الأطفال مهما كانت، وعدم التسرع في الحكم على ما يقومون به.

(٤) تشجيع الموهوبين والفائقين على إبداء المقترحات حول الأنشطة المختلفة.

(٥) السماح للموهوبين والفائقين بقدر من الحرية والتعبير واختيار الخبرات.

(٦) تشجيع الموهوبين والفائقين على أخذ دور المعلمة، في إيضاح بعض المعلومات لأقرانهم.

وقد قامت العديد من البرامج والمشروعات العالمية بمراعاة معايير التصميم والتنفيذ السابقة، في برامجها الموجهة للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض.

برامج عالمية موجهة للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض:

تعد الأنشطة أو البرامج الموجهة للموهوبين والفائقين، جزءاً أساسيًا من منهج رياض الأطفال في العديد من المدارس على مستوى العالم. وفيما يلي عرض نماذج لبعض هذه البرامج، بشكل يتم فيه التركيز على فلسفة رعاية الموهوبين والفائقين، وأنواع الخبرات أو الأنشطة التي يتم من خلالها تفريد منهج الروضة لتلبية احتياجاتهم في ظل دمجهم مع غير الموهوبين/ الفائقين.

(أ) برنامج مدارس مقاطعة فير فاكس لرعاية الموهوبين والفائقين

Fairfax County Public Schools Gifted & Talented Program

تم تأسيس هذا البرنامج في مدارس مقاطعة فير فاكس بولاية «فيرجينيا» بالولايات المتحدة الأمريكية، ويعد هذا البرنامج جزءاً من منهج رياض الأطفال بهذه المدارس، حيث تعتمد على تلبية احتياجات الموهوبين والفائقين داخل الفصول العادية.

الفلسفة التي تقوم عليها رعاية الموهوبين والفائقين في هذا البرنامج

ينبغي أن يوفر منهج رياض الأطفال أنشطة تتلاءم مع احتياجات واهتمامات ومستوى نمو كل طفل كفرد، وتتم ترقية النمو الاجتماعي والانفعالي والجسمي والعقلي للأطفال، من خلال أنشطة متنوعة، تناسب احتياجات الفرد والمجموعة، ومن خلال تفريد التعليم Individualization of Instruction، يتاح لجميع الأطفال التقدم وفقاً لمعدلات نموهم الخاصة، ويعطى كل طفل الفرصة للمرور بخبرة النجاح، وبناء مفهوم إيجابي عن الذات.

وصف البرنامج

يتضمن البرنامج الموجه للموهوبين والفائقين نوعين أساسيين من الأنشطة، وهما:

أ - سلسلة من عشرة دروس يطلق عليها دروس الاستجابة Response Lessons، والتي يتم توجيهها لجميع أطفال الفصل، ويكون الهدف من هذه الدروس، هو تشجيع التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى الأطفال، إلى جانب المساعدة في تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة للأطفال الذين تم تحديدهم كموهوبين/ فائقين.

ب- خدمات تفريدية Differentiated Services، وهى عبارة عن أنشطة تعليمية مصممة خصيصاً للأطفال الفائقين، بناءً على الاحتياجات التعليمية التي تمت ملاحظتها، والتي تتطلب مواءمات خاصة داخل الفصل.

ويركز محتوى البرنامج على المجالات الآتية:

فنون اللغة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، الموسيقى والحركة، التكنولوجيا وهى تمثل المجالات الرئيسة لمحتوى منهج رياض الأطفال بهذه المدارس.

(FCPS, 2005. pp.1-3)

(٢) برنامج مدرسة نيو الباني للموهوبين والفائقين من رياض الأطفال وحتى الصف الأول الابتدائي New Albany School Gifted & Talented Program (K-1)

مدرسة نيو ألباني هي مدرسة للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (K-12)، تقع في مقاطعة تحمل نفس الاسم، بولاية «أوهايو» بالولايات المتحدة الأمريكية. وسيتم في الجزء التالي تناول البرنامج الموجه للموهوبين والفائقين من رياض الأطفال وحتى الصف الأول الابتدائي.

الفلسفة التي تقوم عليها رعاية الموهوبين والفائقين في هذا البرنامج

تتم رعاية صغار الموهوبين والفائقين من خلال المنهج الفعلي، وفي إطار ما يعرف بالفرص الممتدة / المتسعة Extension Opportunities، والتي يتم توفيرها داخل الفصل الدراسي، بحيث تتحدى وتثري جميع الأطفال داخل الفصل.

وصف البرنامج

يتم توفير الفرص الممتدة/ المتسعة للموهوبين والفائقين من خلال المنهج، عن طريق نوعين أساسيين من الأنشطة:

أ- أنشطة المجموعات الصغيرة Small Group Activities: وفيها يتم التركيز على مهارة محددة يتم تعليمها للأطفال أثناء النشاط. ويتم دمج الطفل في مجموعة العمل الصغيرة، بناءً على أدائه داخل الفصل Classroom Performance، والتقويم القائم على الملاحظة Observational Evaluation، والتقييم القبلي Pre-assessment.

ونظراً لأن احتياجات الأطفال تتغير بتغير المهارة التي يستهدف تعليمها، فإنه ربما يتم تغيير المجموعة التي يشارك الطفل فيها أكثر من مرة.

ب- أنشطة الحل الجماعي للمشكلات Whole Group Problem Solving Activities: وفيها يتم إشراك أطفال الفصل/ القاعة ككل في حل المشكلات، والتي غالباً ما يتم فيها استخدام مواد للمعالجة Manipulatives، كما تتطلب حلًا ابتكارياً للمشكلات Creative Problem Solving، وتعد هذه الأنشطة أنشطة مثيرة، ومتحدية، ومعززة بالنسبة لجميع الأطفال (NAPLS, 2006, pp.1-2).

(٣) برنامج جامعة تكساس للموهوبين والفائقين برياض الأطفال والمرحلة الابتدائية UTES Gifted & Talented Program

أعدت جامعة تكساس University of Texas بالولايات المتحدة الأمريكية، برنامجاً لرعاية الموهوبين والفائقين بالمدارس التابعة لها، والمخصصة للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (K-12).



وسيتم في الجزء التالي تناول البرنامج الموجه للموهوبين والفائقين في المدرسة المخصصة لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية Elementary School.

الفلسفة التي تقوم عليها رعاية الفائقين في هذا البرنامج

إن تنوع البيئات التعليمية الثرية في السنوات المبكرة، يشكل أساساً ثابتاً لبرامج الموهوبين والفائقين، حيث تتم تهيئة فصول إثرائية Enriched Classrooms، يمكن بداخلها ملاحظة وتنمية الجوانب الفائقة لدى الأطفال. والأطفال الموهوبون والفائقون يحتاجون للتفريد، ولتلبية احتياجاتهم من خلال منهج يوفر التحدي اللازم لهؤلاء الأطفال Challenging Curriculum.

وصف البرنامج

يعمل البرنامج على توفير خبرات تعليمية/ أنشطة للأطفال الموهوبين والفائقين من خلال جميع مجالات المنهج –والتي تشمل اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية–وتلبية احتياجاتهم من خلال ما يعرف بالمنهج التفريدي Differentiated Curriculum، الذي يعتمد على نوعين أساسيين من الخبرات/ الأنشطة:

أ – خبرات موجهة ذاتياً Self-directed Experiences: وفيها تتم إتاحة الفرص للأطفال للقيام باختيارات، والعمل بتوجيه ذاتي، وبشكل مستقل.

ب– خبرات التعلم الجماعي Group Learning Experiences: وفيها تتم تهيئة الفرص للأطفال للعمل بشكل جماعي، وفي مجموعات صغيرة.

ويساعد كلا النوعين من الخبرات/ الأنشطة على تدعيم مهارات التفكير العليا، والقدرة على حل المشكلات لدى الأطفال.

(University of Texas, 2006, pp.1-5)

تعقيب على البرامج العالمية الموجهة للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض:

من خلال تحليل البرامج المشار إليها، يمكن استخلاص ما يلي:

(١) اتفقت الفلسفات التي قامت عليها رعاية الموهوبين والفائقين في البرامج المشار إليها، على أن تفريد منهج رياض الأطفال لتلبية احتياجات الموهوبين/ الفائقين، في ظل دمجهم مع غير الموهوبين/ الفائقين، يؤدى لتلبية احتياجات كل طفل كفرد، وتنمية قدرات الأطفال (الموهوبين/ الفائقين-غير الموهوبين/ الفائقين) لأقصى حد لها.

(٢) تنوعت أشكال تفريد المنهج، والتي حددتها فلسفات هذه البرامج لتلبية احتياجات الموهوبين والفائقين، حيث ركزت فلسفة برنامج فير فاكس على تفريد التعليم، بينما ركزت فلسفة برنامج نيو ألباني على ما يعرف بالفرص الممتدة التي تثري جميع الأطفال داخل الفصل، أما فلسفة برنامج جامعة تكساس فقد ركزت على الفصول الإثرائية والمنهج الذي يوفر التحدي الضروري للموهوبين والفائقين.

وترى معدة الكتاب الحالي أنه رغم تنوع المصطلحات المرادفة لأشكال تفريد المنهج في فلسفات هذه البرامج، إلا أنها تتفق في أن التفريد يتم من خلال توفير أنشطة إثرائية متنوعة تلائم احتياجات الفرد والمجموعة.

(٣) اتفقت هذه البرامج على إمكانية تخطيط الأنشطة المرتبطة بمجالات المنهج المختلفة، بما يلبي احتياجات الموهوبين والفائقين من خلال المنهج الفعلى، ويدعم مهارات التفكير العليا والقدرة على حل المشكلات.

(٤) اعتمد برنامج مدارس مقاطعة فيرفاكس وبرنامج جامعة تكساس على الأنشطة الفردية والجماعية بشكل متوازن، حيث تمثلت الأنشطة الفردية في الخدمات التفريدية في برنامج مدارس مقاطعة فيرفاكس، والخبرات الموجهة ذاتياً في برنامج جامعة تكساس، وتمثلت الأنشطة الجماعية في دروس الاستجابة في برنامج مدارس مقاطعة فيرفاكس، وخبرات التعلم الجماعى في برنامج جامعة

تكساس، أما برنامج مدرسة نيوألبانى فقد اعتمد بشكل أساسى على الأنشطة الجماعية، سواء مع أطفال الفصل ككل أو في شكل مجموعات صغيرة.وما سبق يوضح اتفاق هذه البرامج على أهمية خبرات التعلم الجماعي في تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين برياض الأطفال.

(٥) تعد استراتيجية حل المشكلات - سواء بشكل فردي أو جماعي - استراتيجية محورية في جميع البرامج المشار إليها، مما يؤكد أنها من أكثر الاستراتيجيات مناسبة في تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين، والتي يمكن أن تبنى في ضوئها الأنشطة الموجهة لهم، مع إمكانية إحداث تكامل بينها وبين بعض الاستراتيجيات التي تستهدف تنمية جوانب محددة لدى الموهوبين والفائقين.

(٦) أكد برنامج مدرسة نيوألباني على أهمية التقويم القائم على الملاحظة، واتخاذه كأساس لتوجيه سلوك الطفل الموهوب/ الفائق في الأنشطة اللاحقة.

وإذا كانت البرامج المشار إليها تستهدف بشكل أساسى تلبية احتياجات الموهوبين والفائقين، فانه سيتم في الفصل التالي تناول أحد الاحتياجات المهمة التي تستهدف برامج الموهوبين والفائقين تلبيتها، وهي تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

الفصل الثانى

مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض

مقدمة:

فى ظل الاهتمام المتزايد بالتعليم من أجل التفكير، وما يؤكده التربويون من أن تعليم التفكير حق لكل طفل، تزايد الاهتمام بالممارسات التي تؤدي لتحقيق هذا الهدف - تعليم التفكير - من خلال المناهج الدراسية.

وعلى هذا تؤكد الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس على ضرورة الاهتمام بتنمية ما يعرف بعادات العقل Habits of Mind، وتضمينها في جميع عناصر المنهج، وتعد ما وراء المعرفة Metacognition أو التفكير حول التفكير Thinking about Thinking، إحدى عادات العقل التي تزايد الاهتمام بها وبتنميتها من خلال المناهج الدراسية.

(تغريد عمران، ٢٠٠٤، ص ٥٧؛ Costa& Kallick, 2000 a, p. 53)

وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال، لها أهمية وطبيعة خاصة، تنبع من طبيعة المرحلة العمرية، وخصائص الأطفال الموهوبين والفائقين في هذه المرحلة، والتوجه نحو دمج الأطفال الموهوبين والفائقين مع غيرهم داخل فصول/ قاعات رياض الأطفال. وسوف يتم تناول النقاط الرئيسة في هذا الصدد كالتالي:

- تعريف مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة.
- دواعى الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال.



- مهارات ما وراء المعرفة في ضوء نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال.

- المظاهر المبكرة لمهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة (موهوبين/ فائقين - غير موهوبين / فائقين).

- المبادئ الأساسية في تعليم وتعلم مهارات ما وراء المعرفة بمنهج رياض الأطفال.

- استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال.

- معايير أنشطة تنمية مهارات ما وراء المعرفة في برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال.

- برامج ومشروعات عالمية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة (موهوبين / فائقين - غير موهوبين / فائقين).

وفيما يلي عرض لكل نقطة من النقاط السابقة بالتفصيل.

تعريف مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة:

يوجد لمصطلح Metacognitive Skills عدة مصطلحات مرادفة باللغة العربية وهي: التفكير حول التفكير، ما وراء التفكير، الميتا معرفة، ما وراء الإدراك، الوعي بالتفكير. ويستخدم الكتاب الحالي مصطلح ما وراء المعرفة.

وقد تعددت تعريفات مهارات ما وراء المعرفة؛ فيعرفها (محمد عدس، ١٩٩٦، ص ١٣٩) بأنها: «قدرة الفرد على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، وكونه على وعي تام ومعرفة كاملة بالاستراتيجية التي يتخذها، والخطوات التي يسير عليها في حل المسألة، مما ينعكس على عمله في ذلك، وكذلك تقويم ما توصل إليه تفكيره الخاص من نتائج، ومدى فاعليته في حل مشاكله الحياتية».

أما «ليفنجستون» (Livingston, 1997, P. 1) فيعرفها بأنها: «تفكير ذو مستوى عالٍ، يتضمن تحكماً نشطاً في العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم، وأنشطة: التخطيط لكيفية إنجاز المهمة التعليمية المعطاة، ومراقبة، وتقويم التقدم نحو إنجاز المهمة».

بينما يعرفها (آرثر كوستا، ١٩٩٨، ص ص ٦٥- ٦٧) بأنها: «القدرة على التخطيط، والوعى بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات، وتقييم كفاءة تفكيرنا في حل تلك المشكلات»، وهى تتضمن المهارات الآتية:

(١) **التخطيط** Planning: وضع خطة عمل ثم الاحتفاظ بها في العقل.

(٢) **المراقبة** Monitoring: وتتضمن النظر للأمام لما سيأتي، وكذلك النظر لما مضى، ويتضمن النظر للأمام: تعلم بناء تتابع الخطوات، تحديد مواضع واحتمالات الخطأ، اختيار استراتيجية تقلل من احتمال الخطأ وتيسر تداركه، تحديد مصادر التغذية المرتجعة في كل خطوة وتقييم الاستفادة منها.

ويتضمن النظر لما مضى: تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها، تسجيل ما تم إنجازه فعلاً وبالتالي تحديد المطلوب إنجازه، تقدير معقولية النواتج الراهنة لإنجاز الأداء.

(٣) **التقويم** Evaluation: تقويم الخطة السابق وضعها؛ في ضوء فاعليتها وما حققته من نتائج.

أما «بورتر» (Porter, 1999. P. 192) فيعرفها بأنها: «مجموعة المهارات التي تتحكم في تعلم الطفل وتفكيره؛ والتي تتضمن قيام الأطفال بتخطيط ومراقبة وتقويم طرقهم في أداء المهام».

بينما يحدد (فتحى جروان، ١٩٩٩، ص ص ٤٩ - ٥٠) مهارات ما وراء المعرفة كالآتى:

(١) التخطيط Planning

ويتضمن: تحديد الهدف من المهمة، تحديد متطلبات أداء المهمة، تحديد خطوات أداء المهمة، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات، التنبؤ بالنتائج المرغوبة والمتوقعة.

(٢) المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling

وتتضمن: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، معرفة متى يتحقق هدف فرعي، معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء، معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

(٣) التقييم Assessment

ويتضمن: تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة النتائج وكفايتها، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ويتضح من التعريفات السابقة ما يلي:

١- تتضمن مهارات ما وراء المعرفة ثلاث مهارات رئيسة هي: التخطيط Planning، المراقبة Monitoring، والتقويم Evaluation؛ تحتوى كل مهارة منها على عدد من المهارات الفرعية.

٢- تعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهارات متدرجة/ متتابعة؛ مرتبطة بمراحل أداء المهام؛ حيث ترتبط مهارة التخطيط بمرحلة الإعداد لأداء المهام (قبل أداء المهمة)، وترتبط مهارة المراقبة بمرحلة تنفيذ المهمة (أثناء أداء المهمة)، أما مهارة التقويم فترتبط بمرحلة الانتهاء من أداء المهمة.

ويرى الكتاب الحالي أنه يمكن تمثيل تتابع مهارات ما وراء المعرفة عند أداء المهام المختلفة؛ كما بشكل (١).

وفى ضوء ما سبق، يمكن صياغة تعريف إجرائي لمهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة؛ كالتالي:

قيام الطفل بالتخطيط لأداء المهام، ومتابعته لمسار تقدمه في أداء هذه المهام، وتقويمه لكفاءة تفكيره في أداء تلك المهام.

قبل أداء المهمة
مهارة التخطيط
Planning

أثناء أداء المهمة
مهارة المراقبة
Monitoring

بعد الانتهاء من المهمة
مهارة التقويم
Evaluation

أداء مهمة مشابهة

تغذية راجعة

شكل (١): تتابع مهارات ما وراء المعرفة عند أداء المهام

وتتحدد هذه المهارات كالتالي:

(١) التخطيط Planning

قيام الطفل بوضع خطة لإنجاز مهمة ما، بما يتضمنه ذلك من تحديد/ إعادة تحديد المهمة، تحديد خطوات/ إجراءات إنجاز المهمة بشكل منظم متسلسل، تحديد متطلبات أداء المهمة (معلومات أو خامات وأدوات).

(٢) المراقبة Monitoring

قيام الطفل بمتابعة/ ملاحظة وتعديل مسار تقدمه في أداء المهمة، بما يتضمنه ذلك من تحديد ما تم إنجازه فعلاً وما هو مطلوب إنجازه، تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها والأخطاء التي يمكن الوقوع فيها، تحديد الصعوبات والمشكلات التي تعوق إنجاز المهمة ومحاولة الاستفادة من المعلومات/ المصادر المتاحة في التغلب عليها، تعديل الطريقة المتبعة في أداء المهمة بما يضمن عدم الوقوع في الأخطاء السابقة.

(٣) التقويم Evaluation

قيام الطفل بتقويم ما توصل إليه تفكيره الخاص من نتائج تتعلق بإنجاز المهمة، بما يتضمنه ذلك من إبداء الرأي في النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الطريقة التي اتبعها في تفكيره، واقتراح طريقة/ طرق بديلة لإنجاز المهمة، مع إبداء الأسباب.

وقد تزايد الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين من خلال منهج رياض الأطفال لعدة أسباب؛ يتم توضيحها في النقطة التالية.

دواعي الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال:

يستند الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال، إلى عدد من المبررات يمكن إيجازها فيما يلي:

(١) تعتبر تنمية مهارات ما وراء المعرفة تطبيقاً لفلسفة تعليم وتعلم الطفل من خلال منهج الروضة، حيث تؤكد هذه الفلسفة على أهمية تشجيع التعلم الموجه ذاتياً Self- directed Learning، والتعلم المبدوء ذاتياً Self-initiated Learning، وهو ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات ما وراء المعرفة، حيث إن العديد من الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة؛ تناولتها كمفهوم مرادف للتعلم المستقل Independent Learning مثل دراسة «ليوفر» (Lauffer, 1994)، ودارسة «هندى ووايتبريد» (Hendy & Whitebread 2000) ودراسة «أندرسون» وآخرون (Anderson et al., 2003) ، أما دراسة «بيري وفانديكامب» (Perry & Vandekamp, 2000)، ودراسة هوانج وكوريل (Hwang & Correll, 2001) فقد تناولتها كمفهوم مرادف للتعلم المنظم ذاتياً Self- regulated- Learning.

(٢) تؤكد أهداف منهج رياض الأطفال على ضرورة إتاحة الفرصة لكل طفل لتنميةقدراته لأقصى حد لها؛ ومن منطلق أن الفائقين من أطفال الرياض لديهم مهارات ما وراء معرفية متقدمة؛ يكون أحد مهام المنهج العمل على تنميتها لأقصى حد لها (Porter, 1999; P. 192; Munro, 2002, P. 15).

(٣) تنادى الاتجاهات الحديثة في مناهج رياض الأطفال بضرورة تضمين مهارات ما وراء المعرفة في جميع أنشطة المنهج، حيث إن هذه المهارات تساعد الأطفال على التعلم من خلال حل المشكلات بطرق ذات معنى (Seifert, 2004, P. 6)، كما تُمكن الأطفال من التأمل والتساؤل والتنبؤ وفرض الفروض، وهذه المهارات تدعم متابعتهم وتقويمهم لمسار تعلمهم الخاص، كما تنمي مفهوماً إيجابياً عن الذات، وتزيد ثقة الطفل بنفسه (FU, 2005, PP. 3-4).

ومما يؤكد أهمية ما تنادي به الاتجاهات السابق الإشارة إليها، ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات من أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة تدعم النمو في العديد من جوانب تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال؛ مثل الثقة

بالنفس كجانب وجداني (Lauffer, 1994)، وحل المشكلات سواء كقدرة عامة (Hwang, 1998)، أو كقدرة خاصة مثل حل المشكلات الرياضية (Mevarech, 1995)، وحل المشكلات البصرية المكانية (Lambert, 2001)، والقدرة على فهم القصص كجانب نمو لغوي (Glaubman et al., 1997)، وانتقال أثر التعلم (Robert, 1998)، والاستعداد للتعلم في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية (Blair, 2003)، وتيسير اكتساب المفاهيم (Yuruk, et al., 2003).

(٤) تنادي الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التعليم والتعلم في منهج رياض الأطفال بصفة خاصة؛ بضرورة أن تكون استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة، استراتيجيات أساسية للتعلم والتعليم في منهج رياض الأطفال.

(Farquhar, 2003, P. 30; Gullen, 2005, P. 3)

ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ كاستراتيجيات للتعليم والتعلم في منهج رياض الأطفال؛ دراسة «هول وإليوت» (Hall & Elliott, 1992)؛ والتي أوضحت نتائجها فاعلية إستراتيجية ما وراء معرفية بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية لدى أطفال الروضة، كما أوضحت نتائج دراسة إليوت (Elliott, 1993) فاعلية برنامج قائم على مدخل تدريسي ما وراء معرفي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى أطفال الروضة مرتفعي التحصيل (فائقين) ومنخفضى التحصيل في الرياضيات.

ويتضح مما سبق أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة تعد مهمة أساسية من مهام منهج رياض الأطفال، ومما يدعم ذلك أن النظريات التي يستند إليها تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال - سواء النظريات الكلاسيكية أم الحديثة - قد أوضحت أن مهارات ما وراء المعرفة تلعب دوراً مهماً في تعليم وتعلم طفل هذه المرحلة، وهو ما يتم تناوله في النقطة التالية.

مهارات ما وراء المعرفة في ضوء نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال:

رغم أن مصطلح مهارات ما وراء المعرفة، يعد من المصطلحات الحديثة نسبياً؛ حيث ظهر - كمصطلح - في السبعينيات من القرن الماضي، إلا أنه قد تم تناوله - بشكل ضمني - من خلال بعض النظريات الكلاسيكية في تعليم وتعلم الطفل، وتزايد الاهتمام به مع ظهور أحدث النظريات في هذا المجال.

وفيما يلي عرض لتناول مفهوم ما وراء المعرفة في بعض هذه النظريات

(١) مهارات ما وراء المعرفة في ضوء نظرية فيجوتسكي Vygotsky Theory

كان «فيجوتسكى» Vygotsky أول من أدرك أن عاملي: التحكم التفكيرى والإتقان الحازم؛ من أهم العوامل ضرورة في تعلم الأطفال، وأننا إذا استطعنا إحضار عملية التفكير والتعلم على المستوى الشعورى وقمنا بمساعدة الأطفال ليكونوا أكثر تأملًا وإمعانًا في عمليات تفكيرهم، فإنه سيمكننا مساعدتهم على اكتساب التحكم والإتقان في تنظيم تعلمهم (مجدى حبيب، ٢٠٠٣، ص ٣٦).

أى أن فيجوتسكي Vygotsky قد أكد أن نظريته على أهمية وعى الطفل بعمليات تفكيره (ما وراء المعرفة)؛ في مساعدته على تنظيم تعلمه الخاص (التعلم المنظم ذاتياً).

(٢) مهارات ما وراء المعرفة في ضوء نظرية برونر Bruner Theory

عندما قدم «برونر Bruner» تفسيره لعملية التعلم The Act of Learning؛ أوضح أن التعلم يتضمن ثلاث عمليات رئيسة، وهي: اكتساب Acquisition معلومات جديدة، معالجة Transformation المعلومات لجعلها مناسبة للمهام الجديدة، تقويم Evaluation، واختبار ما إذا كانت الطريقة التي تمت بها معالجة المعلومات مناسبة للمهمة أم لا، وأشار «برونر» إلى الدور الحاسم الذي يقوم به المعلم في مساعدة الأطفال على التقويم (Bruner, 1962, PP. 48- 49).

أى أن نظرية «برونر» قد أكدت على أهمية توجيه الطفل إلى تقويم الطرق والاستراتيجيات التي تمت بها معالجة المعلومات عند أداء المهام المختلفة، بما يشجع الطفل على التفكير في طرقه المختلفة لأداء المهام، وهو جوهر مهارات ما وراء المعرفة.

(٣) مهارات ما وراء المعرفة في ضوء نظرية أوزوبل Ausuble Theory

اهتمت نظرية «أوزوبل» بالتعلم ذى المعنى Meaningful Learning؛ والذي فيه يكتسب المتعلم / الطفل معلوماته بصورة منظمة ومقصودة، ومن ثم يربط بين هذه المعلومات الجديدة وبين معلوماته السابقة، الموجودة فعلاً في بنيته المعرفية. ومن أهم خصائص التعلم ذي المعنى، والتي تعتمد على المتعلم؛ خاصية التنظيم الذاتي Self-regulation؛ والذي يشمل عدة عوامل من أهمها ما وراء المعرفة Metacognition.

(فاروق فهمي ومنى عبد الصبور، ٢٠٠١، ص ص ٩٣- ٩٥)

أى أن نظرية «أوزوبل» قد أكدت على أهمية مهارات ما وراء المعرفة، في حدوث التعلم ذى المعنى لدى الأطفال.

(٤) مهارات ما وراء المعرفة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا

Social Cognitive Theory

تناول باندورا Bandura في نظريته ما يعرف بالقدرة على التأمل الذاتي Self-reflective باعتبارها أحد العوامل المسهمة في حدوث التعلم الاجتماعي المعرفي لدى الأطفال، موضحاً أنها تُمكن الأطفال من تحليل خبراتهم والتفكير حول عمليات تفكيرهم، بما يساعدهم في تكوين معرفة متجددة عن أنفسهم وعن العالم من حولهم. بالاضافة إلى تقويم وتعديل تفكيرهم. واعتبر باندورا Bandura أن هذه القدرة تعد أكثر القدرات مركزية centeral أو شمولية pervaise من حيث تأثيرها في السلوك، حيث إنها ترتبط بقيام الأطفال بإصدار الإحكام على قدراتهم بما يساعدهم على التعامل بفاعلية مع الأحداث المختلفة (Bandura, 1986, P. 21).

وعلى هذا فقد أكدت نظرية باندورا Bandura على أهمية مساعدة الطفل على التأمل والوعي بعمليات تفكيره (التفكير حول التفكيرأو مهارات ما وراء المعرفة) في حدوث التعلم معرفياً واجتماعياً، وتنمية التفكير، بالإضافة إلى القدرة على التصرف في المواقف الحياتية المختلفة.

(٥) مهارات ما وراء المعرفة في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ

Brain- based Learning Theory

أكد المبدأ الثامن من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ على أن: التعلم يشمل دائماً عمليات الوعي Conscious وعمليات اللاوعي Unconscious، وتشير عمليات اللاوعي إلى عملية معالجة الخبرات والمدخلات الحسية داخل المخ بطريقة لا شعورية (عمليات التفكير)، وعلى ذلك ينبغي على المعلمين إثارة وعي المتعلمين بتفكيرهم.

(Caine & Caine, 2004, P.5)

أى إن نظرية التعلم القائم على المخ تؤكد على أهمية الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة، لتنمية وعى الأطفال بعمليات تفكيرهم (عمليات اللاوعي التي يحدث بها التعلم) ؛ بما يساعدهم في تنظيم عمليات تعلمهم.

وإذا كانت النظريات السابقة قد أكدت على أهمية الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال، فإن نتائج أحدث الدراسات التي تناولت دراسة خصائص طفل الروضة، وخاصة فيما يتعلق بنمو مهارات ما وراء المعرفة، قد أوضحت وجود مظاهر مبكرة لهذه المهارات لدى أطفال الروضة (موهوبين وفائقين- غير موهوبين وفائقين)، يتم تناولها في النقطة التالية.

المظاهر المبكرة لمهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة:

إن القدرات اللغوية المتقدمة، والفهم المتقدم لعلاقات السبب والنتيجة لدى صغار الموهوبين والفائقين، يسمح لهم بإظهار مستوى عالٍ من التخطيط، واستخدام

مهارات ما وراء المعرفة في وقت مبكر عن الأطفال غير الموهوبين والفائقين (Moss, 1990, P. 16; Moss, 1992, P. 12; Schwanenflygel et al., 1997, P. 25).

أ - المظاهر المبكرة لمهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين

من خلال ما تناولته الكتابات والدراسات في هذا الصدد (Moss, 1990, P.16; Moss, 1992, PP. 12- 13; Lowrie, 1998; Porter, 1999, P. 57; Munro, 2002b, P. 4)، يمكن تحديد المظاهر المبكرة لمهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض بصفة خاصة، كالتالي:

١- القدرة على التركيز على مهاراتهم.

٢- القدرة على انتقاء المعلومات التي ستساعد في تعريف المشكلة، ووضع خطة لحلها، وتحديد معيار يمكن بواسطته تقويم الأداء.

٣- استخدام مهارات ما وراء التعلم، والتي تعني القدرة على الإحساس بمتطلبات أداء المهمة بدقة وسرعة، والإحساس بالقواعد الأساسية التي تحدد أي الحلول يكون مقبولاً.

٤- القدرة على وضع أولويات، وتحديد الجوانب الأكثر مناسبة للمهمة.

٥- تخطيط مدخل أو طريقة لحل المشكلة.

٦- استعمال ما وراء الذاكرة للبحث عن المعلومات المناسبة والحلول الممكنة.

٧- ترميز مختار للمعلومات، وهو القدرة على ملاحظة المعلومات التي ستكون مناسبة لحل المشكلة الحالية.

٨- وضع تعلم إيجابي، أي الحساسية للجوانب المتشابهة بين المهام الحالية والسابقة، والاستعداد لتعميم استراتيجيات حل المشكلات من موقف لآخر.

٩- القدرة على التأليف بين المعلومات.

١٠- إتقان الأفكار، ويقصد بها القدرة على زخرفة وتنميق الأفكار.

١١- القدرة على تذكر القواعد، وتطبيق الاستراتيجيات السابقة في مهام جديدة.

١٢- مراقبة وتقويم الأفكار والاستراتيجيات، لتحديد ما إذا كان الناتج أو التفكير فعالاً.

ب- المظاهر المبكرة لمهارات ما وراء المعرفة لدى غير الموهوبين الفائقين

أكدت أحدث الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة بصفة عامة (Hwang & Correll, 2001; Hendy & Whitebread, 2000; Lambert, 2001; Anderson, et al., 2003; Jacobs, 2004)، وجود مظاهر مبكرة لمهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال هذه المرحلة، يمكن تحديدها كالتالي:

١- القدرة على تحديد الأهداف.

٢- القدرة على متابعة تحقيق الأهداف التي تم تحديدها.

٣- الوعى بنقاط القوة والضعف.

٤- القدرة على التحدث عن كيفية قيامهم بفعل شيء ما، أو ما قاموا بتعلمه.

٥- القدرة على التحدث عن أنشطة مخططة.

٦- القدرة على القيام باختيارات، وصنع قرارات.

٧- القدرة على توجيه/ طرح أسئلة، واقتراح إجابات.

٨- القدرة على حل المشكلات باستخدام استراتيجياتهم الخاصة.

٩- القدرة على إعطاء إجابات مناسبة للأسئلة التي تتطلب منهم التحدث عن تفكيرهم.

١٠- القدرة على تحديد الاستراتيجيات التي ساعدتهم في أداء المهام.

وفى ضوء ما سبق تتضح ضرورة العمل على تدعيم المظاهر المبكرة لمهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض في ظل أسلوب دمجهم مع الأطفال غير الموهوبين والفائقين، بما يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة

لدى كلا الجانبين لأقصى حدود لها؛ ويتطلب ذلك مراعاة المبادئ الأساسية في تعليم وتعلم هذه المهارات من خلال منهج رياض الأطفال.

المبادئ الأساسية في تعليم وتعلم مهارات ما وراء المعرفة بمنهج رياض الأطفال:

يقوم تعليم وتعلم مهارات ما وراء المعرفة بمنهج رياض الأطفال، على عدة مبادئ أساسية تتحدد في الآتي (جابر جابر، ١٩٩٩، ص ص ٣٣١- ٣٣٣):

١- العملية Process

ينبغي التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته، أكثر من التأكيد على نواتجه.

٢- التأملية Reflectivity

ينبغي أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد الطفل على الوعي باستراتيجيات تعلمه، ومهارات تنظيم ذاته، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

٣- الوظيفية Functionality

ينبغي أن يكون الطفل على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات وتوظيفها.

٤- التشخيص الذاتي Self- Diagnosis

ينبغي أن يتعلم الطفل كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.

٥- المساندة Scaffolding

ينبغي أن تتحول مسئولية التعلم تدريجياً إلى الطفل.

٦- التعاون Cooperation

ينبغي الاهتمام بالتعاون بين الأطفال، والمناقشة والحوار بينهم.

٧- *الهدف Goal*

ينبغى التأكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية، والتي تتطلب تعمقاً معرفياً.

٨- *المفهوم القبلى Preconception*

يُبنى تعلم المفاهيم الجديدة على المعرفة المتوافرة لدى الطفل، وعلى مفاهيمه السابقة.

٩- *تصور التعلم Learning Conception*

ينبغى أن يتم تكييف التعلم، حتى يلائم تصورات الطفل ومفاهيمه الحالية.

ويتطلب تحقيق المبادئ السابقة، استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على ترجمة هذه المبادئ إلى ممارسات.

استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال:

يرى المهتمون بتعليم وتعلم الطفل أن استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة، تعد إحدى استراتيجيات التعلم الناجح Successful Learning، والتي تساعد الطفل على أن يتعلم كيف يتعلم (Merry, 1998, P. 58).

وعلى هذا فاستراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة، تعد استراتيجيات أساسية للتعليم والتعلم في منهج رياض الأطفال؛ حيث أشار «بلوم» Bloom إلى أن الخبرات التعليمية سنوات ما قبل المدرسة - والتي أطلق عليها مصطلح السنوات الحرجة Critical Years - ينبغى أن تتوجه نحو تعليم الطفل أن يتعلم Learn to Learn.

(Bloom, 1982, p.69)

والأساس الذي تقوم عليه استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال، هو تشجيع الأطفال على ما يعرف بالحديث الما وراء المعرفي Metacognitive



Talk، والذي فيه يتحدث الأطفال عن استراتيجيات تفكيرهم في أداء المهام المختلفة.

(Stright et al. , 2001, P. 458)

ومن أمثلة الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في هذا الصدد:

(١) طلب التوضيح Clari fying

وفيها تطلب المعلمة من الأطفال أن يبينوا أو يشرحوا إجاباتهم وكيف توصلوا لها، أو يبينوا المنطق وراء هذه الإجابات (آرثر كوستا، ١٩٩٨، ص ٣٦).

وتستخدم المعلمة مجموعة من استراتيجيات التساؤل/ توجيه الأسئلة Questioning Strategies لمساعدة الأطفال على توضيح عمليات تفكيرهم مثل: ما الذي قمت بعمله أولاً ؟، ما الخطوات التي اتخذتها عندما كنت غير متأكد مما قمت بعمله؟، كيف قمت بتغيير طريقتك في الأداء ؟، إذا حدث ذلك، صف كيف سيكون هذا الشيء؟ ولماذا سوف تفعله؟ (Costa & Kallick, 2000 b, P. 84).

ويطلق على هذه الأسئلة «الأسئلة التلميحية» Hint Questions، حيث إنها تدعو الأطفال للتأمل في أفعالهم من خلال استخدام التلميحات.

(Elliott, 1993, P. 10)

ويطلق الباحثون المهتمون بتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين بصفة خاصة، على هذه الأسئلة مصطلح «الأسئلة التأملية» Reflective Questions، في إشارة إلى دورها في مساعدة الأطفال على التأمل في عمليات تفكيرهم، مؤكدين على دورها كأحد أنواع الأسئلة التي تلعب دوراً مهماً في نمو مهارات التعلم المستقل لدى الموهوبين والفائقين (Shaunessy, 2000, PP. 1- 3).

ومن الدراسات التي اعتمدت على استخدام استراتيجية طلب التوضيح - بصفة أساسية - دراسة «جاكوبس» (Jacobs, 2004) والتي استهدفت متابعة نمو مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة، أثناء قيامهم بأداء المهام المرتبطة

بتعلم مهارات الاستعداد للكتابة، ودراسة ميلز وكيل (Mills & Keil, 2004) التي استهدفت متابعة نمو مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة، أثناء اكتسابهم لبعض المفاهيم التكنولوجية والمرتبطة بالأجهزة.

(٢) التساؤل الذاتي Self- Questioning

وفيها يتم تدريب الطفل على القيام بتوجيه مجموعة من الأسئلة لنفسه - يطلق عليها التساؤلات الذاتية - قبل وأثناء وبعد انتهائه من أداء المهام بهدف إثارة وعي الطفل بعمليات تفكيره. ومن هذه الأمثلة التساؤلات: أنا أتساءل ماذا أفعل؟، لماذا ما أفعله يعتبر مهماً؟، هل احتاج طريقة معينة لعمل ذلك؟.

(Wilson, 2002, PP. 5- 6)

وهذه الاستراتيجية تعد نوعاً من التفكير بصوت عال، وتساعد الأطفال على التأمل في نتاجات تفكيرهم، ومراجعة خططهم، وخطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين (فتحى جروان، ١٩٩٩، ص ٣٨٣).

وقد أوضحت نتائج دراسة «جلوبمان» وآخرون (Glaubman et al., 1997) فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة.

(٣) النمذجة Modeling

وتعتمد هذه الاستراتيجية على قيام المعلمة بنمذجة التفكير للأطفال Modeling Thinking for The Children، حيث تقوم بنمذجة للحوار التأملي Speculative Talk، باستخدام أسئلة تدعو للتأمل Reflective Questions، بما يثير وعي الأطفال بالحوار الداخلي - الذي يدور بين الفرد ونفسه أثناء عملية التفكير - ويشجعهم على التساؤل الذاتي. ومن أمثلة هذه الأسئلة: أنا أتساءل ما الذي سيحدث لو ...؟، أنا أتساءل لماذا هذا الشيء هنا؟، ومثل هذه الأمثلة تساعد الأطفال في فهم كيفية التفكير والتعلم (Robson & Fumoto, 2004, P. 7).

أي إن هذه الاستراتيجية توضح للأطفال طبيعة الحوار الداخلي، وتشجعهم على توليد تساؤلات ذاتية، تسهم في جعل التفكير يأتي على مستوى الوعي أو الشعور بالنسبة لهم.

وقد كانت استراتيجية النمذجة إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي اعتمدت عليها دراسة «إليوت» (Elliott, 1993) في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى الفائقين ومنخفضي التحصيل في الرياضيات، باعتبارها إحدى الاستراتيجيات التدعيمية Scaffolding Strategies لما وراء معرفية، والقائمة على نظرية فيجوتسكي Vygotsky.

(٤) تعليم الأقران Peer Tutoring

تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام الطفل بتعليم أقرانه المهارات المستهدفة، من خلال قيامه بأداء المهمة/ حل المشكلة موضحاً هذه المهارات.

وقد أوصت دراسة «أندرسون» وآخرون (Anderson, et al., 2003) باستخدام هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة، كإحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن تكون ذات فاعلية في هذا الصدد.

كما يشير المهتمون بتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين، إلى أن تعليم الأقران يعد أحد أشكال إثراء المنهج، بما يلبي احتياجات الموهوبين والفائقين داخل الفصول العادية (رفعت المليجى، ٢٠٠٦، ص٢٦).

ويرى الكتاب الحالي أن هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن بها تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال الموهوبين والفائقين في ظل أسلوب الدمج، حيث يمكن أن يقوم الطفل الموهوب/ الفائق بعرض عملي لكيفية أداء مهمة/ حل مشكلة ما أمام أقرانه، منمذجاً طريقة التفكير والتساؤلات الذاتية، وموضحاً الحوار الداخلي (تعد نوعًا من النمذجة بواسطة المتعلم/ الطفل).

(٥) العمل في مجموعات تعاونية *Collaborative Group Work*

تتيح هذه الاستراتيجية للأطفال فرصة التعامل وتبادل الأفكار والتفكير الجماعي في استراتيجيات حل المشكلات/ أداء المهام، ومناقشة وتوضيح استراتيجيات التفكير الخاصة بكل طفل في المجموعة (Robson & Fumoto, 2004, P. 8).

وعلى ذلك فهذه الاستراتيجية تسهم في استثارة التفكير حول التفكير بشكل جماعي، كما تساعد على قيام أطفال المجموعة بإجراء حوار ما وراء معرفي مع بعضهم البعض.

وقد أوصت أحدث الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة، مثل: دراسة «هندى ووايتبريد» (Hendy & Whitebread, 2000) ودراسة «بيرى وفانديكامب» (Perry & Vandekamp, 2000)، ودراسة «أندرسون وآخرون» (Anderson et al., 2003) باستخدام هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة، كما أكدت نتائج دراسة لاركن (Larkin, 2006) فاعلية العمل في مجموعات تعاونية أثناء الأنشطة العلمية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة.

وبالنسبة للأطفال الموهوبين والفائقين بصفة خاصة، فقد أكدت توصيات مؤتمر ما وراء المعرفة، والذي عقد برعاية منظمة «تاج» TAG العالمية لرعاية الموهوبين والفائقين، على ضرورة الاهتمام بأداء المهام بشكل تعاوني لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين (TAG, 2000, P. 3).

(٦) حل المشكلات مفتوحة النهاية *Open-ended Problem Solving*

تتيح استراتيجية حل المشكلات مفتوحة النهاية، أو ما يطلق عليه الحل الابتكاري للمشكلات للأطفال فرصة توليد بدائل/ حلول متنوعة جميعها يكون مقبولاً وصحيحاً، وهي بذلك تشجع الأطفال على استخدام استراتيجيات متنوعة للتفكير في حل المشكلة المطروحة، وذلك وفقاً لإمكانات كل طفل.

(Southern & Ferguson, 1996, p.2)

وبالتالى فان هذه الاستراتيجية يمكن أن تلعب دوراً فعالاً في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين في ظل دمجهم مع غير الموهوبين والفائقين.

وقد أكدت توصيات مؤتمر ما وراء المعرفة، والمنعقد تحت رعاية منظمة «تاج» TAG العالمية لرعاية الفائقين، على الاهتمام باستخدام هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين والفائقين (TAG, 2000, P. 3).

كما اعتمدت دراسة «لامبرت» (Lambert, 2001)؛ والتي هدفت للتعرف على مدى قدرة أطفال الروضة على حل المشكلات باستخدام مهارات ما وراء المعرفة، على توجيه الأطفال إلى حل مشكلة مفتوحة النهاية؛ تمثلت في تصميم أحد الأشكال ثلاثية الأبعاد (مشكلة بصرية مكانية مفتوحة النهاية)، باستخدام خامات متنوعة.

تعقيب عام على استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة:

يرى الكتاب الحالي - تعليقاً على الاستراتيجيات السابق عرضها - أنه يمكن إحداث تكامل بين الاستراتيجيات السابقة داخل الأنشطة مفتوحة النهاية - والتي تساعد على تلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والفائقين جنباً إلى جنب مع غير الموهوبين والفائقين في ظل أسلوب الدمج - بحيث يتم الاعتماد على استراتيجية حل المشكلات مفتوحة النهاية كاستراتيجية محورية، ويتم استخدام الاستراتيجيات الأخرى كاستراتيجيات فرعية داعمة لها.

ويوضح جدول (١) مقترحات لتوظيف استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة بشكل متكامل في الأنشطة الإثرائية مفتوحة النهاية.

جدول (١): مقترحات لتوظيف استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة بشكل متكامل فى الأنشطة الإثرائية مفتوحة النهاية

م	الاستراتيجية	أسلوب دمج الاستراتيجية في النشاط مفتوح النهاية
١-	النمذجة	قيام المعلمة بنمذجة طريقة التفكير في حل المشكلة مفتوحة النهاية موضحة التساؤلات الذاتية.
٢-	تعليم الأقران	قيام أحد الأطفال الموهوبين/ الفائقين بعرض عملي لكيفية التفكير في حل المشكلة مفتوحة النهاية بطريقة أخرى بخلاف التي قامت بها المعلمة.
٣-	التساؤل الذاتي	قيام المعلمة بتوجيه الطفل الموهوب/ الفائق إلى توضيح التساؤلات الذاتية؛ أثناء قيامه بنمذجة طريقة التفكير في حل المشكلة.
٤-	العمل في مجموعات تعاونية	تقسيم الأطفال لمجموعات عمل تعاونية لحل المشكلة مفتوحة النهاية بطريقة مختلفة عما قامت به المعلمة والطفل الموهوب/ الفائق، أو لحل مشاكل أخرى مشابهة.
٥-	طلب التوضيح	- قيام المعلمة بطرح أسئلة على أعضاء كل مجموعة تتطلب من الأطفال توضيح الطرق التي قاموا بواسطتها بحل المشكلة مفتوحة النهاية بطريقة جماعية. - قيام المعلمة بتشجيع باقي الأطفال على طرح أسئلة على أعضاء المجموعة، لتوضيح طرق تفكيرهم في حل المشكلة المطروحة.

ولكى تقوم الأنشطة الإثرائية مفتوحة النهاية بدورها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، فإنه يُتطلب - بالإضافة إلى توظيف الاستراتيجيات السابق تناولها - توافر مجموعة من المعايير في هذة الأنشطة.

معايير أنشطة تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهج رياض الأطفال:

يرى المهتمون بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة، أنه يمكن تدعيم هذه المهارات، بواسطة توفير خبرات تعليمية / أنشطة تجعل الأطفال يشاركون



في الحديث عن استراتيجيات حلهم للمشكلات، ومراقبتهم وتنظيمهم لتفكيرهم وأفعالهم الخاصة، أو تفكير وأفعال الآخرين (Elliott, 1993, P. 3).

وعلى ذلك فان قيام برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال بدورها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال (موهوبين وفائقين - غير موهوبين وفائقين)، يتطلب توافر مجموعة من المعايير في الأنشطة الموجهة لتنمية هذه المهارات، وهذه المعايير كالتالي:

(أ) معايير مرتبطة بتخطيط الأنشطة

عند قيام المعلمة بتخطيط الأنشطة الموجهة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة ينبغي عليها مراعاة المعايير التالية: (Elliott, 1993, p. 7; Montgomery, 1996, p. 100; Kite, 2001, p. 4؛ نايفة قطامي، ٢٠٠١، ص ٧٠):

(١-١) اختيار النشاط بحيث:

أ- يعطي الأطفال فرصة التدريب على مهارات ما وراء المعرفة بطريقة واضحة وغير غامضة.

ب- يكون مناسباً لخلفية الأطفال.

جـ- يكون مرتبطاً بما يتم تعليمه للأطفال.

د - يسهم في تنمية مفاهيم ومهارات خاصة في مجال تعليم وتعلم الطفل.

(١-٢) تنوع المهام المطلوب من الأطفال أدائها في النشاط، (فردية - جماعية - في شكل مجموعات صغيرة)، مع تنوع مستويات المهام (درجة تعقيد المهمة) لتتناسب مع الأطفال الموهوبين والفائقين وغيرهم.

(١-٣) صياغة مجموعة من الأسئلة لاستثارة المناقشة حول المفاهيم والمهارات المستهدفة.

(٤-١) تحديد كيفية إعطاء الاستجابات أثناء النشاط (لفظية - عملية).

(٥-١) التخطيط لمهام إضافية للأطفال الموهوبين والفائقين وغيرهم.

(٢) معايير مرتبطة بتنفيذ الأنشطة

في حالة العمل مع أطفال القاعة ككل ينبغى على المعلمة مراعاة الآتى (Elliott, 1993, p. 7; Porter, 1999, p. 191; Anderson et al., 2003; p. 9، نايفة قطامي، ٢٠٠١، ص ٧١):

(٢-١) التأكد من أن كافة الأطفال لديهم الفرصة للتفاعل مع المواد أو الوسائط المستخدمة، ففي حالة استخدام مواد للمعالجة اليدوية - كالمواد المستخدمة في الأنشطة الفنية - ينبغي التأكد من أن كافة الأطفال يمتلكون فرصة ملاحظة المواد ومعالجتها، وفى حالة استخدام الصور ينبغي التأكد من أن جميع الأطفال يرون الصور بوضوح.

(٢-٢) منح الأطفال وقتاً لدراسة متطلبات أداء المهمة والتفكير فيها.

(٢-٣) الاستجابة لكل عبارة تصدر من الأطفال، وذلك عن طريق الانتباه إليها، والتأمل في الفكرة التي ينقلها الطفل، مع تجنب الاستجابات التي تغلق التفكير أو تضع حدوداً عليه.

(٢-٤) تشجيع الأطفال على تأمل أفعالهم واستجاباتهم، بواسطة إعادة طرح الأسئلة وإعطاء تغذية راجعة فورية.

(٢-٥) الاهتمام بالتغذية الراجعة التي تعبر عن رضا المعلمة عما قام الأطفال بعمله أثناء إنجازهم للمهمة، حيث إن ذلك يشجع الأطفال على متابعة مسار تقدمهم في أداء المهام، والحكم الذاتي على نتائج ما قاموا بعمله، كما يشجعهم على التأمل في عمليات تفكيرهم.



(٢-٦) إعطاء الفرصة للأطفال للقيام باختياراتهم واتخاذ قراراتهم الخاصة، لمساعدة الأطفال على التركيز، وعلى تنظيم خططهم الخاصة في إنجاز المهام بمثابرة وإصرار.

وفى حالة تقسيم الأطفال إلى مجموعات عمل صغيرة أثناء النشاط، ينبغي على المعلمة مراعاة الآتى (نايفة قطامى، ٢٠٠١، ص ٧٢) :

(٢-٧) تقسيم الأطفال إلى مجموعات عمل تعاونية تتألف من أربعة إلى خمسة أطفال (موهوبين وفائقين - غير موهوبين وفائقين)، مع اختيار/ تشجيع الأطفال على اختيار قائد، يكون مسئولاً عن عرض ما أنجزته المجموعة.

(٢-٨) التأكد من أن المجموعات تفهم قواعد وشروط أداء المهمة.

(٢-٩) توزيع متطلبات أداء المهمة على كل مجموعة.

(٢-١٠) تشجيع الأطفال على التحدث مع بعضهم البعض بشأن الأفكار، والعمل مع بعضهم البعض من أجل إنجاز المهمة.

(٣) معايير مرتبطة بتقويم الأنشطة

عند قيام المعلمة بتقويم الأطفال في نهاية النشاط، ينبغي عليها مراعاة الآتي: (Montgomery, 1996, P. 100؛ آرثركوستا، ١٩٩٨، ص ٧٠؛ نايفة قطامى، ٢٠٠٠، ص ٧٢):

(٣-١) تشجيع قائد كل مجموعة على عرض ما أنجزته المجموعة على باقي الأطفال، مع تشجيع باقي الأطفال على المناقشة بشأن الاختلافات والتباينات في استجابات كل مجموعة، مع تجنب إطلاق الأحكام بشأن قيمة الاستجابات التي تصدر عنهم.

(٣-٢) تشجيع الأطفال على تقييم سلوكهم باستخدام محكات متعددة؛ مثل: أشياء ساعدتهم/ أشياء أعاقتهم، أشياء أحبوها/ أشياء لم يحبوها، أشياء إيجابية/ أشياء سلبية.

(٣-٣) تشجيع كل طفل على تحديد الأداء الجيد الذي قام به، وإعلانه على زملائه.

مثال: ما هي الأشياء التي تشعر بالفخر لأنك قمت بها؟ (ما هي الأشياء التي تشعر أنك قد قمت بعملها جيداً؟).

(٣-٤) توزيع المهام الإضافية، وفقاً لمدى تمكن الأطفال من الجوانب المستهدفة.

وقد حاولت العديد من البرامج والمشروعات العالمية مراعاة المعايير السابقة في برامجها الموجهة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وهو ما سيتم تناوله في النقطة التالية.

برامج ومشروعات عالمية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة (موهوبين وفائقين - غير موهوبين وفائقين):

تعتبر تنمية مهارات ما وراء المعرفة هدفاً أساسياً في العديد من برامج تعليم التفكير، والتي تعد جزءًا أساسيًّا من المنهج في العديد من المدارس على مستوى العالم، كما تعد هدفاً أساسيًّا في العديد من برامج الموهوبين والفائقين بمرحلة رياض الأطفال، وفيما يلي استعراض لبعض هذه البرامج والمشروعات.

(١) مشروع كلية التربية بجامعة كمبردج لتنمية التعلم المستقل لدى الأطفال من سن (٣- ٥) سنوات

The Project of Faculty of Education, University of Cambridge:

Developing Independent Learning in Children aged (3- 5).

تم تأسيس هذا المشروع عام (٢٠٠٠م)، على يد مجموعة من الباحثين بكلية التربية جامعة كمبردج بالمملكة المتحدة.



الهدف العام للمشروع

اكتشاف وتنمية قدرات التعلم المستقل Independent Learning والتعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning، واللذين عبر عنهما المشروع بمصطلح القدرات الما وراء معرفية Metacognitive Abilities، لدى الأطفال من سن (٣- ٥) سنوات.

الفلسفة التي يقوم عليها تعليم مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في هذا المشروع

إعطاء الفرصة للأطفال للتعلم من خلال مشاهدة بعضهم البعض، مع إتاحة الفرصة لهم للاختيار، واتخاذ القرارات بأنفسهم، بالإضافة إلى وضع خططهم الخاصة لإنجاز المهام، وإعطائهم الوقت الكافي لإنجازها، بما يشجعهم على المثابرة، مع الاهتمام بمناقشتهم حول طرقهم في أداء المهام، مما يساعد الأطفال في تنظيم تعلمهم الخاص.

الاستراتيجية التي تعتمد عليها تنمية مهارات ما وراء المعرفة في هذا المشروع

يعتمد المشروع على دمج استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة في جميع أنشطة منهج رياض الأطفال، مع الاهتمام باللعب الحر Free Play، واللعب التعاوني Collaborative Play وتوظيف الأركان التعليمية وبخاصة ركن الأسرة Home Corner، وركن العرائس Puppet Corner، بشكل يتم فيه التركيز على النواحي الوجدانية؛ كتشجيع الطفل على المثابرة والعمل الجماعي.

ومن أهم استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة التي يتم الاعتماد عليها في هذا الصدد:

- استخدام العرائس وبخاصة في تنمية اللغة الرياضية Mathematical Language أثناء التفكير في حل المشكلات.
- تعليم الأقران Peer Tutoring



- العمل في مجموعات تعاونية Collaborative Group Work
- المناقشة Discussion

دور المعلمة

الدور الأساسي للمعلمة في هذا المشروع هو التشجيع Encouragement، والذي يتضمن الآتي:

(١) إعطاء المعلومات Giving Information

(٢) تقديم التغذية الراجعة Giving Feed Back

(٣) تدعيم الاستقلال Support Independence

(Anderson et al. , 2003, PP. 1- 12)

(٢) برنامج الفلسفة من اجل الأطفال Philosophy For Children Program

برنامج لتعليم التفكير أسسه ماثيو ليبمان Matthew Lipman، الأستاذ بجامعة ماونت كلير Mauint Claire State College بولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، ويطبق حالياً على مستوى العديد من دول العالم، ويرى العديد من الباحثين أنه يعتبر أفضل برامج تعليم التفكير للأطفال على مستوى العالم.

الهدف العام للبرنامج

تشجيع و تدريب الأطفال من مرحلة رياض الأطفال، حتى نهاية المرحلة الثانوية (K-12) على التفكير، من خلال الاستقصاء الفلسفي.

الفلسفة التي يقوم عليها تعليم مهارات ما وراء المعرفة للأطفال خلال هذا البرنامج

إعطاء الأطفال الحرية ليكونوا مسئولين عن طرقهم الخاصة في التعبير وحل المشكلات، يساعد الأطفال – تدريجياً – على أن يصبحوا مراقبين ذاتيين Monitors



لعمليات تفكيرهم، ولا يتم ذلك من خلال فرص عابرة، وإنما من خلال ممارسة مستمرة للمراجعة Review - مراجعة الخطوات والإجراءات التي استخدمها الأطفال - والتصحيح الذاتي Self-Correction، وذلك في إطار الجماعة أو داخل سياق اجتماعي.

الاستراتيجية الرئيسة لتعليم مهارات ما وراء المعرفة من خلال البرنامج

تعد استراتيجية جماعة الاستقصاء Community of Inquiry، الاستراتيجية الرئيسة لتعليم التفكير في هذا البرنامج، حيث يتم تقسيم الأطفال إلى مجموعات، لكل مجموعة معلم/ معلمة، ويتم اختيار موضوع للمناقشة، غالباً ما يكون قصة[1]، ويتم إجراء مناقشات بين الأطفال والمعلم/ المعلمة، حول الأفكار والمشكلات المتضمنة في القصة، وتستخدم في هذه المناقشات أسئلة يطلق عليها الأسئلة السقراطية Socratic Questions، وذلك في جو من الحرية والثقة والتفتح، ويطلق على ذلك مصطلح التدريس كحكاية قصة Teaching as Story Telling.

دور المعلمة

يُعتبر دور المعلمة كنموذج عاملاً مهماً في جماعة الاستقصاء، حيث إن احترامها لجميع أعضاء المجموعة ووجهات نظرهم، وطريقتها في التحدث، وتصحيحها الذاتي، بالإضافة إلى طريقتها في وضع أسئلة تساعد الأطفال على توضيح طرق تفكيرهم Clarification، وتقويمها Evaluation، يساعد الأطفال على اتباع ذلك في تفاعلهم مع بعضهم البعض داخل المجموعة.

وقد اقترح ليبمان Lipman مجموعة من الاستراتيجيات التي على المعلمة اتباعها داخل جماعة الاستقصاء، بما يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وهي:

---

(١) أعد ليبمان Lipman مجموعة من القصص التي يمكن أن تكون موضوعاً للمناقشة داخل جماعة الاستقصاء، وذلك لمختلف الأعمار.

١- طلب المبررات.

٢- السؤال عن كيفية توصل الأطفال لمعرفة شيء ما.

٣- استخراج واختبار البدائل.

٤- تنظيم المناقشة، بحيث يكون لكل طفل في المجموعة دوراً فيها.

(Smith, 2004, PP. 1-10)

(٣) برنامج الخبرات المتقدمة والابتكارية

Program For Advanced and Creative Experiences (PACE)

تم تأسيس هذا البرنامج تحت رعاية قسم التربية بولاية فرجينيا Virginia Department of Education، في مدارس مقاطعة برنس جورج Prince- Georg، بالولايات المتحدة الأمريكية.

الهدف العام للبرنامج

توفير التحدي الضروري للأطفال الموهوبين والفائقين من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوى (K-12)، سواء داخل الفصول العادية أو من خلال غرفة مصادر Resource Room؛ بهدف تنمية التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، ومهارات ما وراء المعرفة، والتي ترتبط بالتعلم الموجه ذاتياً Self- Directed Learning.

الفلسفة التي تقوم عليها تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال في البرنامج

مساعدة الأطفال على توضيح الاستراتيجيات التي قاموا من خلالها بأداء المهام والتوصل للنتائج، يساعدهم في أداء المهام اللاحقة بطريقة أكثر سهولة، حيث إنهم قد تعلموا استخدام استراتيجيات محددة.

الاستراتيجية التي تعتمد عليها تنمية مهارات ما وراء المعرفة خلال هذا البرنامج

يتم تنظيم أنشطة البرنامج حول موضوع ما، يمثل محور اهتمام بالنسبة للأطفال، وبحيث تدور جميع المشروعات المتضمنة في الأنشطة حول هذا الموضوع، وتتمثل الأهداف العامة لكل مشروع في الهدفين الرئيسين التاليين:

(١) أن يصبح الأطفال أكثر وعياً بتفكيرهم الخاص (ما وراء المعرفة).

(٢) أن يصبح الأطفال أكثر حساسية للعلاقات بين أشكال متنوعة من البيانات التي يتم جمعها.

ولتحقيق هذين الهدفين، تسير الاستراتيجية العامة لأنشطة البرنامج، وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد موضوع المشروع.

٢- تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة وعمل التخمينات.

٣- تشجيع الأطفال على التحقق من التخمينات عن طريق التجريب.

٤- تشجيع الأطفال على توضيح الاستراتيجيات التي قاموا باستخدامها في معالجة المعلومات والتوصل للنتائج، ومن ثم يمكن للأطفال أداء مهام مشابهة، باستخدام الاستراتيجية التي تم فهمها واستخدامها من قبل.

دور المعلمة

دور المعلمة هو تيسير Facilitate تعلم الأطفال، حيث تقوم بإشراك الأطفال في التخطيط للأنشطة المختلفة، وتتيح لهم فرص طرح الأسئلة والتجريب، مع إمدادهم بالمواد اللازمة لهذا الغرض، وطرح الأسئلة التي من شأنها مساعدتهم على الوعي بالاستراتيجيات التي قاموا من خلالها بالتوصل للنتائج.

(Virginia Department of Education, 2005,pp.1-5)

تعقيب عام على البرامج والمشروعات العالمية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة

١- أكدت الأهداف العامة للبرنامج والمشروعات العالمية - السابق الإشارة إليها - على ارتباط مهارات ما وراء المعرفة بجوانب متعددة في تعليم وتعلم طفل الروضة، مثل التعلم المستقل والمنظم ذاتياً في مشروع جامعة كمبردج، والتفكير في برنامج الفلسفة من أجل الأطفال، والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى والتعلم الموجه ذاتياً في برنامج الخبرات المتقدمة والابتكارية.

٢- أكدت الفلسفة التي تقوم عليها تنمية مهارات ما وراء المعرفة في كل برنامج أو مشروع، على ضرورة إعطاء الحرية للأطفال في أداء المهام وحل المشكلات، مستخدمين طرقهم الخاصة، مع مساعدتهم على التعبير عن هذه الطرق، وخاصة داخل سياق اجتماعي.

٣- تنوعت الاستراتيجيات التي اعتمدت عليها البرامج والمشروعات العالمية السابقة، فقد اعتمد مشروع جامعة كمبردج على توظيف أحد الوسائط البصرية - والمتمثلة في العرائس - في مساعدة الأطفال على استخدام اللغة الرياضية في حل المشكلات (وهو ما يعد استراتيجية لتشجيع الأطفال على التعامل مع المعلومات الممثلة بصرياً)، بالإضافة إلى تعليم الأقران والعمل الجمعي التعاوني والمناقشة، أما برنامج الفلسفة من أجل الأطفال، فيمكن القول إنه اعتمد على توظيف قصص الأطفال في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، باستخدام استراتيجيات مثل: المناقشة وطلب التوضيح والأسئلة التأملية، وذلك بالإضافة إلى استراتيجية النمذجة (المعلمة كنموذج للأطفال)، بينما اعتمد برنامج الخبرات المتقدمة والابتكارية - والموجه للموهوبين والفائقين بصفة خاصة - على العمل في مجموعات تعاونية لحل المشكلات مفتوحة النهاية، والتي تمثلت في مشروعات يمكن إنجازها بطرق متنوعة، كما اعتمد أيضًا على استراتيجية طلب التوضيح، في تشجيع الأطفال على توضيح استراتيجياتهم الخاصة في حل المشكلات.

٤- اتفقت جميع البرامج والمشروعات العالمية السابقة على ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال، ويظهر ذلك بوضوح في اهتمام هذه البرامج والمشروعات بتدريب الأطفال على هذه المهارات في مجموعات صغيرة (كجانب وجداني اجتماعي)، إلى جانب تأكيد مشروع جامعة كمبردج - بصفة خاصة على جانب المثابرة/ الدافعية (كجانب وجداني شخصي).

٥- اتفقت جميع البرامج والمشروعات العالمية السابقة على ضرورة ابتعاد دور المعلمة عن التدخل المباشر فيما يقوم به الأطفال، وضرورة تركيز هذا الدور على التشجيع كما في مشروع جامعة كمبردج، والنمذجة في برنامج الفلسفة من أجل الأطفال، وتيسير تعلم الأطفال كما في برنامج الخبرات المتقدمة والابتكارية.

وبعد أن تم الجزء السابق تناول مهارات ما وراء المعرفة كأحد الاحتياجات العقلية المعرفية للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض وكيفية مراعاتها من خلال المنهج، يتم في الفصل التالي تناول أحد الاحتياجات الوجدانية المهمة لهؤلاء الأطفال، وهو الذكاء الوجداني.

الفصل الثالث

الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض



مقدمة:

ظهر مصطلح Emotional Intelligence لأول مرة في أوائل التسعينيات على يد اثنين من علماء النفس هما بيتر سالوفي Peter Salovey من جامعة ييل، وجون ماير John Mayer من جامعة نيوهامبشير بالولايات المتحدة، وذلك في بحثين نشراهما في عامي ١٩٩٠ و١٩٩٣، إلا أن مفهوم الذكاء الوجداني لم ينتشر على نطاق واسع إلا في عام ١٩٩٥، عندما نشر دانيال جولمان Daniel Goleman كتابه الشهير «الذكاء الوجداني: لماذا قد يكون أكثر أهمية من نسبة الذكاء؟» (محمد طه، ٢٠٠٦، ص١٨٠).

وتوجد عدة مصطلحات مرادفة لهذا المصطلح باللغة العربية وهي: الذكاء الوجداني، الذكاء الانفعالي، الذكاء العاطفي، الذكاء الفعال، ذكاء المشاعر، ويستخدم الكتاب الحالي مصطلح الذكاء الوجداني، نظراً لأنه، من وجهة نظر الكتاب الحالي، يعد أكثر شمولاً، حيث إن الوجدان يتضمن الانفعالات والعواطف والمشاعر.

وتشهد الفترة الحالية اهتماماً متزايداً بالممارسات التطبيقية لتنمية هذا الذكاء من خلال المنهج في جميع المراحل الدراسية، في إطار تزايد الاهتمام بالتعلم الاجتماعي الوجداني Social Emotional Learning (SEL) (جابر جابر، ٢٠٠٤، ص٢٨٥)، والثقافة الوجدانية Emotional Literacy (EL) (NAEYC, 2005, P.1).

وسيتم في الأجزاء التالية تناول النقاط الأساسية في مجال الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض، كالتالي:

- تعريف الذكاء الوجداني.



- أبعاد الذكاء الوجداني.
- دواعي الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال.
- الذكاء الوجداني في ضوء نظريات تعليم وتعلم الطفل في منهج رياض الأطفال.
- استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال.
- معايير أنشطة تنمية الذكاء الوجداني في برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال.
- برامج عالمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة.

وفيما يلي عرض لكل نقطة من النقاط السابقة بالتفصيل:

تعريف الذكاء الوجداني:

تعددت تعريفات الذكاء الوجداني، ومنها تعريف (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص١٣)، والذي يعرف الذكاء الوجداني بأنه: «قدرة الفرد على التحكم في نزعاته ونزواته، وقراءة وتفهم مشاعر الآخرين النفسية، والتعامل بمرونة في علاقته مع الآخرين».

أما ماير وسالوفي (Mayer& Salovey, 1995, P. 197) فيعرفانه بأنه: «القدرة على معالجة المعلومات الوجدانية Emotional Information بدقة وكفاءة، بما تشمله من معلومات مرتبطة بالتعرف على Recognition، وبناء Construction، وتنظيم Regulation الانفعالات / المشاعر لدى الفرد نفسه ولدى الآخرين».

بينما يعرفه كل من تافرز وويد (Tavris & Wade, 1997, PP. 394-395) بأنه: «قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، والتعبير عن مشاعره بوضوح، وتنظيم مشاعره ومشاعر الآخرين».

أما (فاروق عثمان ومحمد رزق، ١٩٩٨، ص ١٠) فيعرفانه بأنه: «القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها، وفقاً لمقارنة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم؛ للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية؛ تساعد الفرد على الرقى العقلى والانفعالى والمهنى، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة».

بينما يعرفه سالوفي Salovey بأنه: «مجموعة الكفايات اللازمة لفهم الجوانب الوجدانية الخاصة بالفرد نفسه، وتنظيم الجوانب الوجدانية لدى الفرد والآخرين».

(Patel, 2005, P.2)

ويتضح من التعريفات السابقة أن للذكاء الوجداني جانبان رئيسان، جانب شخصي يرتبط بفهم الفرد لمشاعره الذاتية وتعامله معها، وجانب اجتماعي يرتبط بفهم الفرد لمشاعر الآخرين وتعامله معهم.

وتتضح طبيعة الذكاء الوجداني بشكل دقيق، من خلال التعرف على الأبعاد الأساسية له أو مكوناته.

أبعاد الذكاء الوجداني:

للذكاء الوجداني مجموعة من الأبعاد التي تترتب ترتيبًا هرميًا تطوريًا من الأدنى للأعلى، والترتيب يعكس مراحل النمو الوجداني للفرد (Recker, 2001, P.1؛ أمل حسونة ومنى أبو ناشى، ٢٠٠٦، ص ٦٣).

كما تعد هذه الأبعاد بمثابة مهارات وجدانية متدرجة؛ تتطلب كل مهارة، ظهور المهارات التي تسبقها (دانيال جولمان، ٢٠٠٤، ص ٢٢٦).

وقد تعددت التصنيفات المحددة لأبعاد الذكاء الوجداني، حيث قام جولمان Goleman، بتحديد أبعاد الذكاء الوجداني؛ كالتالي (بام روبينز وجين سكوت، ٢٠٠٠، ص ص ٥٥-٧٥) :



(١) الوعى بالذات Self-awareness

معرفة أوجه القوة وأوجه القصور لدينا، واتخاذ هذه المعرفة كأساس للقرارات.

(٢) معالجة الجوانب الوجدانية Handling Emotion Generally

معرفة كيفية معالجة أو التعامل مع المشاعر التي تؤذي الفرد أو تزعجه.

(٣) الدافعية Motivation

التقدم والسعي نحو الدوافع، والحماس والمثابرة لاستمرار السعي.

(٤) التعاطف العقلي (التفهم) Empathy

القدرة على قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم وتعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة ما يقولون.

(٥) المهارات الاجتماعية Social Skills

القدرة على التعامل مع الآخرين بإيجابية.

أما (فاروق عثمان ومحمد رزق، ١٩٩٨، ص ص ١٠ – ١٢) فقد حددا الأبعاد كالتالي:

(١) المعرفة الانفعالية

القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات.

(٢) إدارة الانفعالات

القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية.

(٣) تنظيم الانفعالات

تنظيم الانفعالات والمشاعر، وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق.

(٤) التعاطف

إدراك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم.

(٥) التواصل

التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين.

بينما حدد «سالوفي» Salovey أبعاد الذكاء الوجداني؛ كالتالي (Elauer, 2003, P.1):

(١) الوعي بالذات Self-awareness

قدرة الفرد على مراقبة مشاعره الخاصة.

(٢) الإدارة الذاتية Self - management

قدرة الفرد على إدارة الانفعالات.

(٣) الدافعية الذاتية Self - motivation

قدرة الفرد على المحافظة على وضع إنتاجي إيجابي.

(٤) الوعي بالآخرين Other - awareness

قدرة الفرد على اكتشاف انفعالات الآخرين، والشعور بالتعاطف.

(٥) إدراة العلاقات Relationship - mangement

قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين بسلاسة، باستخدام المهارات الاجتماعية.

وترى الدراسة أن التصنيفات الثلاث السابقة، توضح أن للذكاء الوجداني خمسة أبعاد رئيسة، وعلى اختلاف مسمياتها، فهي تعبر عن نفس المضمون.

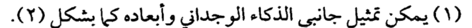


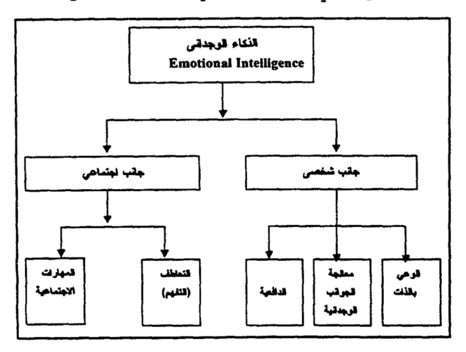
وسوف تأخذ الدراسة الحالية بتصنيف جولمان Goleman، حيث إنه يعد من التصنيفات الرائدة، والتي تعتد بها أحد أهم المؤسسات العالمية في مجال المناهج وطرق التدريس، وهي الجمعية الأمريكية للإشراف على المناهج وتطويرها Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

(Erlauer, 2003, P. 2)

بالإضافة إلى أن العديد من المنظمات العالمية المهتمة برعاية الموهوبين والفائقين، تتخذ من مفهوم الذكاء الوجداني عند جولمان أو ما يطلق عليه أسس/ مبادئ الذكاء الوجداني عند جولمان The Principles of Goleman Emotional Intelligence، أساسًا للأنشطة المصممة لتنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين من خلال المنهج (Sword, 2002c, p.17).

ومن خلال ما تم تناوله فيما يتعلق بتعريفات الذكاء الوجداني وأبعاده، يرى الكتاب الحالي أنه:


(١) يمكن تمثيل جانبي الذكاء الوجداني وأبعاده كما بشكل (٢).



شكل (٢): الجانبان الرئيسان للذكاء الوجداني والأبعاد المرتبطة بكل جانب

(٢) يمكن صياغة تعريف إجرائي للذكاء الوجداني لدى طفل الروضة، كالتالي:

قدرة الطفل على التعرف على عواطفه أو مشاعره، والتحكم في هذه العواطف أو المشاعر والتعبير عنها بأساليب مقبولة، وكونه مصدر دافعية لذاته أثناء أداء المهام المكلف بها، مع قدرته على تمييز مشاعر الآخرين وتفسيرها، والتفاعل معهم بشكل إيجابي أثناء الأنشطة المختلفة.

وتتحدد الأبعاد الرئيسة للذكاء الوجداني، كالتالي:

١. ***الوعي بالذات Self - awareness***

قدرة الطفل على وصف عواطفه أو مشاعره؛ موضحاً مسمياتها وأسبابها.

٢. ***معالجة الجوانب الوجدانية Handling Emotions Generally***

قدرة الطفل على تنظيم عواطفه أو مشاعره، والتعبير عنها بأساليب مقبولة؛ بما يتضمنه ذلك من التحكم في سلوكيات العدوان والغضب والبكاء أثناء الأنشطة المختلفة.

٣. ***الدافعية Motivation***

قدرة الطفل على أداء المهام المتضمنة في الأنشطة بحماس شديد، واستمراره في أداء المهام وتعديل الأداء؛ حتى ينجز المطلوب فيه بشكل جيد، وعدم انصرافه عن أداء المهام لأشياء أخرى.

٤. ***التعاطف (التفهم) Empathy***

قدرة الطفل على تمييز مشاعر الآخرين وتفسيرها؛ من خلال التعبيرات غير اللفظية؛ وخاصة تعبيرات الوجه.

٥. ***المهارات الاجتماعية Social Skills***

قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين (المعلمة – الأقران) بإيجابية، أثناء أداء المهام في الأنشطة المختلفة.

دواعي الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال:

يستند الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال إلى عدد من المبررات يمكن إيجازها فيما يلي:

(١) تشير الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس بصفة عامة إلى ضرورة الاهتمام بدمج أبعاد الذكاء الوجداني في جميع مجالات المنهج (تغريد عمران، ٢٠٠٤، ص ٦٦).

(٢) تعتبر تنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال؛ متطلباً أساسيًّا في قيام منهج رياض الأطفال بدوره في تلبية الاحتياجات الانفعالية والاجتماعية لهذه الفئة من الأطفال؛ حيث أشار العديد من الباحثين (Mayer et al., 2001, P.131; Gross, 2002, P.1; Harrison, 2002, p.2; Schuler, 2004, P.1; Sword, 2004, P.2؛ مجدى حبيب، ٢٠٠٠، ص ١١٢- ١١٣؛ زكريا الشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٢، ص ٤٦)؛ إلى أن أطفال هذه الفئة، يكونون أكثر عرضة من غيرهم لبعض المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تسبب سوء التوافق الشخصي (جانب شخصي للذكاء الوجداني) ، وسوء التوافق الاجتماعي (جانب اجتماعي للذكاء الوجداني)، كما أكد جولمان على أهمية المهارات الاجتماعية - كأحد أبعاد الذكاء الوجداني- أو ما يمكن أن يطلق عليه مهارات المعاملة، بالنسبة للموهوبين والفائقين بصفة خاصة؛ مشيراً إلى أن افتقاد هذه المهارات يجعل الموهوب/ الفائق يفشل في علاقاته، ويظهر بمظهر المتغطرس متبلد الشعور (دانيال جولمان، ٢٠٠٤، ص ٢٢٥).

(٣) تساعد تنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين، في تحقيق أهداف منهج الروضة فيما يتعلق بالتنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل؛ حيث:

(٣-١) يعد الذكاء الوجداني أحد جوانب الموهبة/ التفوق، والتي يجب الاهتمام بتنميتها لأقصى حد لها (Mayer et al., 2001,P. 132 ;Sword, 2002a, P.2).

(٣-٢) يسهم الذكاء الوجداني في مساعدة الطفل في تكوين وجهة نظر معرفية عن الشخص الآخر، وزيادة قدرته على اتخاذ القرار (أمل حسونة ومنى أبو ناشى، ٢٠٠٦، ص٦٣).

(٣-٣) أكدت نتائج العديد من الدراسات أن تنمية أبعاد الذكاء الوجداني، تدعم النمو في عدد من جوانب تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال، سواء لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض بصفة خاصة؛ مثل: مهارات ما وراء المعرفة (Moss, 1990)، والحساسية الخلقية (Lovecky, 1997)، والذكاء الروحي Spirtiual Intelligence (Sword, 2002a)، أو لدى أطفال الرياض بصفة عامة مثل التفكير الأخلاقي (Miller et al., 1996)، والتفكير الابتكاري (Landau & Weissler, 1998)، والاستعداد للتعلم ومهارات الاتصال (Coolhan et al.; 2000)، والعمليات المعرفية وسلوكيات التعلم المستقل (Grazino et al., 2007).

(٣-٤) تساعد تنمية الذكاء الوجداني في تفعيل معايير نواتج التعلم في مجال النمو الاجتماعي الوجداني، ويظهر ذلك بوضوح فيما حددته وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، من معايير ومؤشرات خاصة بالنمو الاجتماعي الوجداني للأطفال، في المجال الثاني من مجالات نواتج التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص ص٢٤-٢٥)؛ حيث يمكن ربط هذه المعايير والمؤشرات بجانبي وأبعاد الذكاء الوجداني، وذلك كما يتضح بجدول (٢).

جدول (٢): معايير ومؤشرات أبعاد الذكاء الوجداني
المتضمنة في وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر
(مجال نواتج التعلم-المجال الثاني: النمو الاجتماعي الوجداني)

المعايير	المؤشرات	أبعاد الذكاء الوجداني المرتبطة بالمؤشرات
المعيار الأول: سيطرة الطفل على انفعالاته (جانب شخصي للذكاء الوجداني)	١. يُظهر استقلالية وتقبلاً لذاته. ٢. يضبط انفعالاته في مواجهة المواقف المختلفة. ٣. يعيد تنظيم ذاته في مواجهة مواقف الفشل (يظهر رغبة في مواصلة العمل).	الوعي بالذات معالجة الجوانب الوجدانية الدافعية
المعيار الثاني: بناء الطفل علاقات اجتماعية مع الآخرين (جانب اجتماعي للذكاء الوجداني)	١. يعبر عن مشاعره تجاه الآخرين من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي (ابتسامة، كلمات شكر، إيماءة...). ٢. يتبادل الرأي ويتقبل الاختلاف مع الآخرين. ٣. ينوع أساليب تعامله وفق الأفراد والمواقف. ٤. يتحمل المسئولية ويقوم بدوره في الجماعة. ٥. يشارك في أعمال تطوعية وإنسانية.	المهارات الاجتماعية المهارات الاجتماعية المهار ات الاجتماعية المهارات الاجتماعية المهارات الاجتماعية

الذكاء الوجداني في ضوء بعض نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال

سيتم في هذا الجزء تناول مفهوم الذكاء الوجداني من منظور بعض النظريات التي يستند إليها تعليم وتعلم الطفل في منهج رياض الأطفال، مع محاولة ربط ذلك بتصور جولمان Goleman لطبيعة الذكاء الوجداني.

(١) الذكاء الوجداني في ضوء نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة

Multiple Intelligence Theory

حدد جاردنر في نظريته عام ١٩٨٣م سبعة أنواع من الذكاءات هي: اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الجسمى الحركي، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي.

وأوضح أن الذكاء الاجتماعي Interpersonal يرتبط بقدرة الفرد على إدراك الحالات المزاجية للآخرين ومشاعرهم والتصرف في ضوء ذلك، أما الذكاء الشخصي Interapersonal فيرتبط بقدرة الفرد على فهم ومعرفة ذاته والتصرف على أساس تلك المعرفة (Gardner, 1997, p.20).

وفي ضوء ما سبق يتضح الارتباط الوثيق بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وبين الذكاء الوجداني بجانبيه الشخصي والاجتماعي.

هذا وقد أكد «جولمان» على أن فهمه للذكاء الوجداني مبنياً على مفهومي الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، واللذين حددهما «جاردنر» (Pool, 1997, P. 12).

(٢) الذكاء الوجداني في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا

Social Cognitive Theory

أوضح باندورا Bandura في نظريته أن الدافعية الذاتية Self-motivation تعد من أهم العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التنظيم الذاتي Self- regulationلسلوكه معرفياً ووجدانياً، مشيراً إلى أن تدريب الأطفال على التنظيم الذاتي، وتهيئة الظروف البيئية الميسرة لذلك، يُمَكِّن الأطفال من إحداث ترابط بين دافعيتهم وسلوكياتهم، كما اعتبر باندورا Bandura أن التأمل الذاتي-والسابق تناوله في الجزء الخاص بمهارات ما وراء المعرفة- يمثل وعياً بالذات Self- consciousness؛ يسهم في توجيه سلوك الطفل معرفياً ووجدانيًا (Bandura, 1986, PP.20-21).

ويتضح مما سبق أن نظرية باندورا قد ربطت بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني عند «جولمان»؛ والتي تمثلت في الوعي بالذات والدافعية ومعالجة الجوانب الوجدانية (التنظيم الذاتي للسلوكيات الوجدانية)، وبين مهارات ما وراء المعرفة، كما أوضحت العلاقة التفاعلية بين هذه الأبعاد، وهو ما أكده «جولمان» عند تناوله لطبيعة أبعاد الذكاء الوجداني.

(٣) الذكاء الوجداني في ضوء نظرية سترنبرج Sternberg Theory

حدد سترنبرج Sternberg في نظريته الثلاثية في الذكاء، ثلاثة أنواع من الذكاءات وهي: الذكاء التحليلي والذكاء الإبداعي والذكاء العملي، وأوضح أن الذكاء العملي Practical Intelligence يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في مواقف الحياة المختلفة (Sternberg, 2002, PP. 2- 5)، كما أكد «سترنبرج» Sternberg على أهمية تنمية الذكاء العملي بالنسبة للموهوبين والفائقين بصفة خاصة، مشيراً إلى أن كثيرًا من الأطفال الموهوبين والفائقين قد لا يحققون نجاحاً في الحياة لأنهم لم ينموا ما لديهم من ذكاء عملي/ وجداني، كما أكد «سترنبرج» على أن هذا الذكاء قابل للتعلم من خلال المنهج، وعلى ذلك فالذكاء العملي يعد جزءاً مهماً من برنامج سترنبرج في تعليم التفكير، والذي يطبق في العديد من المدارس الأمريكية تحت مسمى Practical Intelligence for Schools (Sternberg, 1994, P. 560).

وهكذا يرتبط مفهوم الذكاء العملي لدى «سترنبرج» بالذكاء الوجداني، كما يؤكد «سترنبرج» على العلاقة بين تعليم الذكاء العملي/ الوجداني وتعليم التفكير، مشيراً إلى أهمية تنمية هذا النوع من الذكاء لدى فئة الموهوبين والفائقين بصفة خاصة، وربطه بالنجاح في الحياة.

ويتفق ذلك مع ما ذكره جولمان من أن الذكاء الوجداني يتنبأ بنسبة (٨٠٪) من نجاح الفرد في الحياة (Pool, 1997, P.12).

(٤) الذكاء الوجداني في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ

Brain - based Learning Theory

أكدت أبحاث المخ Brain- research على أن المستوى العالي من التفكير والتعلم، يكون من المحتمل حدوثه في المخ لدى الأطفال الآمنين وجدانياً. وتساعد أبعاد الوعي الذاتي والدافعية والتعامل مع الجوانب الوجدانية على حدوث ذلك، بينما يؤكد بُعدا التعاطف والمهارات الاجتماعية على فكرة أن المخ البشري يمكن أن يتعلم بفاعلية من خلال التفاعل مع الآخرين (Erlauer, 2003, P. 2).

وعلى هذا فقد نص المبدأ الثاني من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ، على أن: «المخ ذو طبيعة اجتماعية». كما نص المبدأ الخامس من مبادئ نفس النظرية على أن: « العواطف تعد أمراً ضرورياً في عملية ترميز المعلومات» (Caine, & Caine, 2004, P.2).

هذا وقد أكد جولمان Goleman أنه على التربويين أن يُعَلِّموا الأطفال بطريقة مختلفة من أجل تنمية الذكاء الوجداني الذي تختص به مناطق مختلفة من المخ البشري، فيما أطلق عليه مصطلح المخ الوجداني Emotional Brain (Pool, 1997, P. 13).

استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين من خلال منهج رياض الأطفال

يؤكد جولمان Goleman على أن الذكاء الوجداني متعلم، وأنه يتعلم منذ السنوات المبكرة Emotional intelligence is learned and its learned from the earliest years (Pool, 1997, P.13).

وفى هذا إشارة إلى إمكانية تنمية الذكاء الوجداني للأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال). وتتعدد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنمية الذكاء الوجداني للأطفال، ومن أهمها:

(١) استخدام القصص

يشير المهتمون بتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال الصغار إلى أن القصص يمكن أن تلعب دوراً مهماً في هذا الصدد؛ حيث إنها تثير انفعالات الأطفال، ويتعلمون من خلالها العديد من المشاعر، كما أنهم يتقمصون أحيانًا شخصيات أبطال القصة.

(آيات ريان، ٢٠٠٣، ص٧٩)

بالإضافة إلى أن القصص تساعد في إثراء المفردات اللغوية التي يمكن أن تسهم في تدعيم الثقافة الوجدانية Emotional Literacy، والتي ترتبط بالقدرة على تعريف وتسمية والتعبير عن المشاعر (Hein, 2005, P.2).



إلى جانب أنها تسهم في مساعدة الأطفال الموهوبين والفائقين على التعبير عن الانفعالات الحادة/ المفرطة، والتي يتميز بها هؤلاء الأطفال بصفة خاصة.

(Sword, 2004, P.4)

وبالتالي فالقصص يمكن أن تسهم في تدعيم أبعاد الوعي بالذات (تعلم المشاعر والقدرة على التعبير عنها) التعاطف (من خلال تقمص شخصيات أبطال القصة في مواقف معينة).

وقد أكدت نتائج دراسة بريودي ومكجري (Briody &McGray, 2005) على فاعلية القصص في تنمية بعد التعاطف/ التفهم - كأحد أبعاد الذكاء الوجداني - لدى أطفال الروضة؛ حيث أسهمت في تهيئة الفرص للأطفال لفهم وجهات النظر المختلفة، وللتعبير عن مشاعر التعاطف، بمفردات وتراكيب لغوية بسيطة.

(٢) استخدام أنشطة الفنون البصرية

تتيح أنشطة الفنون البصرية للأطفال التعبير عن شعورهم وأفكارهم وخيالاتهم ومخاوفهم، ويؤدي ذلك إلى رضاهم عن ذواتهم والثقة بها، وهو شعور مهم للأطفال قبل شعورهم برضا الآخرين. كما تمنح حرية العمل بالمواد المختلفة للأطفال الشجاعة للتحدث بطلاقة عن أعمالهم وعن أنفسهم، ويكون ذلك مجالاً للتفاعل والمشاركة بين الأطفال بعضهم البعض، وبين الأطفال والمعلمة (آيات ريان، ٢٠٠٣، ص ١٨٩).

كما تتيح هذه الأنشطة للأطفال الموهوبين والفائقين بصفة خاصة فرصة التعبير عن انفعالاتهم الحادة بأساليب مقبولة، باستخدام وسائط متنوعة للتعبير الذاتي.

(Sword, 2004, P.4)

وعلى ذلك فأنشطة الفنون البصرية يمكن أن تسهم في تنمية الجانب الشخصي للذكاء الوجداني؛ والذي يرتبط بنظرة الطفل لذاته وقدرته على إدارة انفعالاته ودافعيته أثناء قيامه بأداء المهام الفنية المتنوعة، كما تسهم في الجانب الاجتماعي للذكاء الوجداني؛ والذي يرتبط بقدرة الطفل على التعاطف وإدارة العلاقات الاجتماعية؛ خاصة أثناء اشتراك الأطفال في عمل تصميمات فنية جماعية.

وقد أكدت نتائج دراسة والاس (Wallace, 1998) فاعلية برنامج أنشطة الفنون البصرية في تنمية أبعاد الثقافة الوجدانية Emotional Literacy لدى الأطفال الصغار.

(٣) استراتيجية المناقشة

تعد استراتيجية المناقشة من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم الاجتماعي الوجداني لصغار الموهوبين والفائقين؛ حيث تتيح للطفل التعبير عن مشاعره وآرائه، والتعرف على مشاعر الآخرين، ووجهات نظرهم (Schuler, 2004, P.4).

ويمكن أن تكون المناقشة الجماعية مناقشة حرة. أو تتمركز حول مواقف أو موضوعات أو مشكلات تتناول بعض الجوانب الشخصية والاجتماعية المرتبطة بحياة الأطفال؛ بحيث يتم تشجيع الأطفال على إبداء وجهات نظرهم والاستماع لوجهات نظر زملائهم، ثم يتم استخلاص النتائج التي يتم فيها التركيز على الجوانب الوجدانية المستهدفة (Recker, 2001, P.2).

وتستخدم في المناقشة أساليب لتوجيه الأسئلة، تساعد في مناقشة المشاعر Discussing Feelings، مثل: بماذا تشعر الآن.....، لماذا ؟، كيف يمكنك أن تشعر بطريقة أفضل؟ بماذا تشعر نحو.....؟، بماذا تشعر لو كنت في موقف.....؟، لماذا؟.

(Richburg, & Fletcher, 2002, P.34)

ويرى الكتاب الحالي أن استخدام استراتيجية المناقشة بالشكل السابق، يجعلها تتشابه مع استراتيجية التوضيح- والسابق تناولها في الجزء الخاص بمهارات ما وراء المعرفة، في أن كلتاهما تسعى لتشجيع الطفل على التأمل والتفكير، وبينما تستهدف استراتيجية المناقشة تشجيع الطفل على التأمل والتفكير في مشاعره، فإن استراتيجية طلب التوضيح تستهدف تشجيع الطفل على التأمل والتفكير في تفكيره.

(٤) استراتيجية العمل واللعب في مجموعات صغيرة

يرى المهتمون بتنمية الذكاء الوجداني أن استراتيجية اللعب والعمل في مجموعات صغيرة، تعد من أهم استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال؛



حيث إنها تؤكد على التفاعل الاجتماعي، ومن ثم تؤكد التدعيم الوجداني (بام روبينز وجين سكوت، ٢٠٠٠، ص١٩٩).

وهذه الاستراتيجية تساعد الأطفال الموهوبين والفائقين بصفة خاصة في تنمية الثقة الاجتماعية Social Confidence؛ حيث تشعرهم بأنهم أكثر قدرة على تكوين علاقات مع الأطفال الآخرين (Porter, 1999, P. 162).

وتعد المهارات الاجتماعية أهم أبعاد الذكاء الوجداني التي يمكن أن تسهم هذه الاستراتيجية في تنميتها، ومما يدعم ذلك أن هذه الاستراتيجية كانت استراتيجية أساسية في الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة – في حدود علم الباحثة – سواء اعتمدت هذه الدراسات على برامج الأنشطة المتنوعة في تنميتها لهذه المهارات؛ مثل دراسات: (أمل حسونة، ١٩٩٥) و (شيرين حكيم، ٢٠٠٢) و (آمال حمودة، ٢٠٠٤) ، أم اعتمدت على نوع معين من الأنشطة مثل دراستي (شعبان عيسوي والسيد عبد المجيد، ١٩٩٨) و (علي حسانين، ٢٠٠٠)؛ واللتان اعتمدتا على الأنشطة الرياضية، ودراسة (حسنية عبد المقصود، ٢٠٠١)؛ والتي اعتمدت على الأنشطة الموسيقية في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة.

(٥) استراتيجية حل المشكلات

تعتبر استراتيجية حل المشكلات من أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن تلعب دوراً فعالاً في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال. وفي هذا الصدد؛ يتم التركيز على نوعين من المشكلات:

(أ) مشكلات واقعية/فعلية

تحدث بين الطفل وأقرانه أثناء العمل واللعب في الأنشطة المختلفة، وفى تلك الحالة يتم تشجيع الأطفال على حل هذه المشكلات أو الصراعات بأساليب مقبولة.

(Machado& Botnarecue, 2001, P. 196)

(ب) مشكلات مخططة

(ب-١) مشكلات ترتبـــط بنواحٍ وجدانية معينة، يتم عرضها على الأطفال بأساليب مشوقة - من خلال قصة مثلاً- ويتم تشجيع الأطفال على إيجاد الحلول/ البدائل المقبولة لهذه المشكلات.

(ب-٢) مشكلات يتم تشجيع الأطفال على حلها بشكل تعاوني في مجموعات عمل صغيرة - في إطار ما يعرف بالحل التعاونى للمشكلات.

(Schuler, 2004, P. 5)

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض أبعاد الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة؛ مثل: تنمية مهارات حل المشكلات المرتبطة بالتفاعل البين شخصي (مهارات اجتماعية) (Dincer & Genysu, 1997)، والوعي بالذات والتعاطف والمهارات الاجتماعية (المسئولية الاجتماعية، وإدارة وحل الصراع) (Richardson & Evans, 1997)، ومهارات التعامل مع الأقران (Ashly & Tomasello, 1999)، وبعض المفاهيم الاجتماعية (فرماوي محمد وآخرون، ١٩٩٩).

(٦) النمذجة (المعلمة كنموذج)

أكد جولمان Goleman على انه على المعلمين نمذجة الذكاء الوجداني في تفاعلاتهم مع الأطفال؛ في بيئة تظهر احترام المعلم/ المعلمة للطفل، واحترام الطفل له (O'Neil, 1996, P.16)، وأشار جولمان Goleman إلى أن معظم التربية الوجدانية تتم عن طريق الاقتداء، حيث يتعلم الطفل أن يفعل ما يراه، مؤكداً على أن المشاعر هي الغاية والوسيلة في التربية الوجدانية (دانيال جولمان، ٢٠٠٤، ص ٢٢٨).

كما أكد سالوفي Salovey على دور الملاحظة Observation، والنمذجة Modeling في تعليم الذكاء الوجداني، مشيراً إلى أهمية دور المعلم/ المعلمة في هذا الصدد (Patel, 2005, P.3).

ولكي تقوم معلمة رياض الأطفال بدورها كنموذج في تنمية الذكاء الوجداني، يكون عليها -وفقاً لما أشارت إليه المؤسسة العالمية للذكاء الوجداني- مراعاة ما يلي (EQ Institute, 2004, P.6):

(أ) تسمية مشاعرها أكثر من قيامها بتسمية مشاعر الأطفال

مثال: تقول المعلمة للطفل: أنا قلقة لأنك لا تقوم بأداء عملك بطريقة جيدة، بدلاً من أن تقول للطفل: أنت طفل كسول أو متراخ.

(ب) التعبير عن مشاعرها أكثر من إصدار الأمر

مثال: تقول المعلمة للطفل: أنا أشعر بضيق عندما أراك تأخذ أشياء من زميلك بدون استئذان، بدلاً من إصدار الأمر للطفل بالتوقف عن هذا السلوك.

(ج) تحمل مسئولية مشاعرها الخاصة أكثر من إلقاء اللوم على الأطفال

مثال: تقول المعلمة للأطفال: أنا أشعر بأني متعبة ومجهدة، بدلاً من أن تقول للأطفال: أنتم تقودوني للجنون.

(د) إظهار الاحترام للطفل

وقد أوضحت نتائج دراسة (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠١)، وجود علاقة ارتباطية بين قيام المعلمة بنمذجة الذكاء الاجتماعي، ومستوى الذكاء الاجتماعي لأطفال الروضة، كما أوضحت نتائج دراسة (إيمان أمين، ٢٠٠٦)، وجود علاقة ارتباطية بين استخدام المعلمة لأسلوب القدوة/ النمذجة، ومستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

ويرى الكتاب الحالي أن استخدام استراتيجية النمذجة، يمكن ألا يقتصر على المعلمة فقط، وإنما يمكن أن يكون الطفل الموهوب/ الفائق نموذجاً لأقرانه.

تعقيب عام على استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني:

يرى الكتاب الحالي -تعقيباً على الاستراتيجيات السابق عرضها- أنه:

١- تتطلب تنمية أبعاد الذكاء الوجداني بشكل متكامل لدى أطفال الروضة بصفة عامة، استخدام استراتيجيات متنوعة، حيث إن الاقتصار على استراتيجية واحدة فقط، يمكن أن يؤدي للتركيز على تنمية بعض الأبعاد، وإغفال أبعاد أخرى.

وقد اعتمدت دراسة (أماني عثمان، ٢٠٠١) على استخدام تنوع من الاستراتيجيات، لتنمية الجانبين الأساسيين للذكاء الوجداني (الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي)، وذلك ضمن البرنامج المتكامل الذي أعدته في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، والذي استهدف بصورة أساسية تنمية أنماط الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة.

٢- تتطلب تنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض- بصفة خاصة- في ظل دمجهم مع غير الموهوبين / الفائقين، أن يتم:

٢-١ توظيف هذه الاستراتيجيات بشكل متكامل، يتيح للطفل الفائق أن يلعب دوراً في التعليم الوجداني Emotional Learning لأقرانه (الاستفادة من القدرات المتميزة للطفل الموهوب/ الفائق في تعليم أقرانه في الجانب الوجداني).

٢-٢ توظيف هذه الاستراتيجيات بشكل متكامل، داخل أنشطة إثرائية مفتوحة النهاية. وفي ضوء الاستراتيجيات السابق عرضها، يرى الكتاب الحالي أنه يمكن توظيف هذه الاستراتيجيات بشكل متكامل داخل الأنشطة القصصية والفنية مفتوحة النهاية- بصفة خاصة- بما يتناسب مع طبيعة النشاط، وبما يعمل على تنمية أبعاد الذكاء الوجداني بشكل متوازن.

وتعد استراتيجيات: استخدام القصص والمناقشة وحل المشكلات خاصة مفتوحة النهاية والنمذجة، من أنسب الاستراتيجيات - من وجهة نظر الكتاب الحالي - التي يمكن توظيفها بشكل متكامل، داخل الأنشطة القصصية بصفة خاصة.

ويوضح جدول (٣) مقترحات لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين، في ضوء التكامل بين الاستراتيجيات السابق الإشارة إليها، داخل الأنشطة القصصية.

كما تعد استراتيجيات: استخدام أنشطة الفنون والمناقشة واللعب في مجموعات صغيرة وحل المشكلات خاصة مفتوحة النهاية والنمذجة، من أنسب الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها بشكل متكامل، داخل الأنشطة الفنية بصفة خاصة.

ويوضح جدول (٤) مقترحات لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين، في ضوء التكامل بين الاستراتيجيات السابق الإشارة إليها، داخل الأنشطة الفنية.

ولكي تقوم الأنشطة الإثرائية مفتوحة النهاية - سواء كانت قصصية أم فنية- بدورها في تنمية الذكاء الوجداني للموهوبين والفائقين في ظل دمجهم مع غير الموهوبين / الفائقين، فإنه يتطلب - بالإضافة إلى توظيف الاستراتيجيات بالشكل السابق توضيحه - توافر عدد من المعايير التي تؤدي لتفعيل دور هذه الأنشطة في تنمية الذكاء الوجداني.

جدول (٣) : مقترحات لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين

في ضوء التكامل بين بعض استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني داخل الأنشطة القصصية

أبعاد الذكاء الوجداني	مقترحات لتنمية الأبعاد في ضوء التكامل بين بعض الاستراتيجيات داخل الأنشطة القصصية
١- الوعي بالذات	- مناقشة الأطفال حول مشاعرهم الذاتية؛ إزاء تصرفات شخصيات القصة في بعض المواقف (المناقشة) - قيام المعلمة بعرض لطريقة التفكير في حل إحدى المشكلات مفتوحة النهاية والمرتبطة بالقصة؛ موضحة مشاعرها الذاتية في مراحل حل المشكلة. (النمذجة من قبل المعلمة) - قيام الطفل الموهوب/ الفائق بعرض طريقة التفكير في حل المشكلة بأسلوب آخر، موضحاً مشاعره الذاتية في مراحل حل المشكلة. (حل المشكلات، نمذجة من قبل الطفل/ تعليم وجداني للأقران)
٢- معالجة الجوانب الوجدانية	- توجيه انتباه الأطفال إلى الأساليب التي قامت بها شخصيات القصة بمعالجة جوانبهم الوجدانية. (استخدام القصص) - مناقشة الأطفال حول تصرفات شخصيات القصة، إزاء تعاملهم مع بعض المشكلات التي يتعرضون لها. (المناقشة)
٣- الدافعية	- مناقشة الأطفال حول أحداث القصة؛ بشكل يتم فيه تشجيع الأطفال على محاولة الإجابة أكثر من مرة، وتعديل الإجابات للوصول لمستوى أفضل. (المناقشة) - طرح مشكلة مفتوحة النهاية مرتبطة بالقصة، وتشجيع كل طفل على محاولة توليد أكبر عدد من البدائل لحل هذه المشكلة؛ للوصول لأفضل مستوى. (حل المشكلات بشكل فردي). - نمذجة من قبل المعلمة والطفل الموهوب/ الفائق لهذا البعد؛ أثناء قيام كل منهما بعرض طريقة التفكير في حل إحدى المشكلات مفتوحة النهاية؛ بشكل يوضح أهمية تكرار محاولة حل المشكلة، وتطوير الحل أو البديل الذي تم التوصل إليه. (نمذجة من قبل المعلمة- نمذجة من قبل الطفل الموهوب/ الفائق)
٤- التعاطف	- مناقشة الأطفال حول مشاعر شخصيات القصة؛ بشكل يتم فيه تشجيع الأطفال على وصف هذه المشاعر، ومقارنة مشاعرهم الذاتية بهذه المشاعر. (المناقشة)
٥- المهارات الاجتماعية	- توجيه انتباه الأطفال إلى السلوكيات الاجتماعية الإيجابية والسلبية الصادرة عن شخصيات القصة. (استخدام القصص) - مناقشة الأطفال حول بعض السلوكيات الاجتماعية الصادرة عن أبطال القصة. (المناقشة) - طرح مشكلات مفتوحة النهاية مرتبطة بالقصة، وتشجيع الأطفال على التفكير في حلول لهذه المشكلات في مجموعات عمل صغيرة. (الحل التعاوني للمشكلات)

جدول (٤): مقترحات لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين

في ضوء التكامل بين بعض استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني داخل الأنشطة الفنية

أبعاد الذكاء الوجداني	مقترحات لتنمية الأبعاد في ضوء التكامل بين بعض الاستراتيجيات داخل الأنشطة الفنية
١- الوعي بالذات	- قيام المعلمة بعرض عملي لكيفية تصميم منتج فني معين؛ موضحة مشاعرها الذاتية أثناء تصميم هذا المنتج. (النمذجة من قبل المعلمة) - قيام الطفل الموهوب/ الفائق بعرض عملي لكيفية تصميم المنتج الفني؛ باستخدام خامات مختلفة؛ موضحا مشاعره الذاتية أثناء تصميم هذا المنتج. (النمذجة من قبل الطفل الفائق/ تعليم وجداني للأقران) - مناقشة الأطفال حول مشاعرهم الذاتية؛ أثناء أداء المهام المتضمنة في الأنشطة الفنية. (استخدام أنشطة الفنون البصرية، المناقشة)
٢- معالجة الجوانب الوجدانية	- توفير مواد للتشكيل Modeling؛ ليقوم الأطفال الموهوبين/ الفائقين- بواسطتها- بالتعبير عن انفعالاتهم المفرطة بأساليب مقبولة. (استخدام أنشطة الفنون البصرية «التشكيل») - مناقشة الأطفال حول رأيهم في الإنتاجات الفنية لزملائهم؛ بشكل يتم فيه تشجيع الأطفال على تقبل تعليقات زملائهم على إنتاجاتهم الفنية، بدون غضب أو بكاء. (المناقشة)
٣- الدافعية	- قيام المعلمة بعرض عملي لكيفية تصميم المنتج الفني؛ موضحة قيامها بتعديل المنتج أكثر من مرة، ومحاولتها تصميم بعض الأشياء التي يصعب عليها عملها بطريقة أخرى. (النمذجة من قبل المعلمة) - مناقشة الأطفال حول بعض الصعوبات التي واجهتهم أثناء تصميم المنتج الفني، وكيفية تغلبهم عليها، واستمرارهم في أداء المهمة حتى النهاية، معتمدين على أنفسهم. (المناقشة)
٤- التعاطف	- مناقشة الأطفال حول ما يمكن أن تكون عليه مشاعر إحدى الشخصيات المحببة لهم- والتي يمكن أن تكون محورا للموقف المثير الذي يتم من خلاله تشجيع الأطفال على تصميم المنتج الفني- عند رؤيتها للتصميم الذي قاموا بتنفيذه. (المناقشة)
٥- المهارات الاجتماعية	- العمل في مجموعات صغيرة، لها قائد من الموهوبين/ الفائقين، لتصميم المنتج الفني، وفقا لشروط معينة. (اللعب والعمل في مجموعات صغيرة، الحل التعاوني للمشكلات) - مناقشة الأطفال حول سلوكيات التعاون والقيادة داخل المجموعة، عند قيامهم بعرض المنتج الفني الجماعي. (المناقشة)

معايير أنشطة تنمية الذكاء الوجداني في برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال:

بالإضافة للمعايير العامة في أنشطة برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال، فإنه توجد مجموعة من المعايير الخاصة، الواجب توافرها في هذه الأنشطة، لتقوم بدورها في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الأطفال، وهذه المعايير كالتالي:

(١) معايير مرتبطة بتخطيط الأنشطة

عند القيام بتخطيط الأنشطة، ينبغي على المعلمة مراعاة المعايير التالية (EQInstitute, 2004, P.5; Erlauer, 2003, P.3؛ بام روبينز وجين سكوت، ٢٠٠٠، ص ص ١٩٩- ٢٠٠؛ سيد صبحى، ٢٠٠٣، ص ٥٧):

(١-١) دمج أو تكامل أبعاد الذكاء الوجداني في جميع الأنشطة.

(١-٢) توفير مهام ذات معنى يستطيع الأطفال إنجازها لتنمية مفهوم الذات Self- esteem.

(١-٣) توفير الفرص للأطفال للعمل واللعب بشكل تعاوني.

(١-٤) توفير الخبرات التي من شأنها مساعدة الأطفال على احترام حقوق الآخرين وتقدير مشاعرهم.

(١-٥) التخطيط لأنشطة ما وراء معرفية، تشجع الأطفال على التحدث عن مشاعرهم وانفعالاتهم، والاستماع لحديث زملائهم عن مشاعرهم أيضًا، والتفكير في دوافع الآخرين.

(١-٦) توفير مواد أو وسائط تثير حب الاستطلاع الطبيعي لدى الأطفال وحاجاتهم للتعلم، لتصبح بيئة النشاط مثيرة Stimulating وشيقة Intersting، ومثيرة لدافعية الأطفال.

(٢) معايير مرتبطة بتنفيذ الأنشطة

عند القيام بتنفيذ الأنشطة؛ ينبغي على المعلمة مراعاة المعايير التالية (EQ Institute, 2004, P.6; Elauer, 2003, P.3; Gross, 2002, P.3; Sword, 2oo4, P.3؛ جاكى كوك، ٢٠٠٤، ص ٣٦):

(٢-١) مساعدة الأطفال على وضع أهداف قابلة للتحقيق، وبناء روح الثقة بالنفس.

(٢-٢) تشجيع الأطفال على التعبير عن مشاعر بكلمات دالة عليها Feeling Words، وبجمل قصيرة (مكونة من ثلاث كلمات).

(٢-٣) تعليم الأطفال كيفية حل مشكلاتهم باستخدام التعاطف والرفق، والاحترام المتبادل لمشاعر بعضهم البعض.

(٢-٤) تشجيع الأطفال على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بطرقهم في أداء المهام المختلفة، مع عدم توجيه الأوامر، وتشجيع التعاون التطوعي.

(٢-٥) احترام مشاعر الأطفال؛ حيث يكون على المعلمة سؤال الأطفال عما يشعرون به، وما الذي سيشعرون به قبل القيام بأداء المهام المتضمنة في الأنشطة.

(٢-٦) تَقَبُّل مشاعر الأطفال وإظهار تفهم وتعاطف واهتمام بهذه المشاعر.

(٢-٧) تجنب إطلاق المسميات وإصدار الأحكام على مشاعر الأطفال؛ حيث يكون على المعلمة أن تتجنب المسميات الذاتية مثل: جيد/ سيئ، أو حسن/ وقح.

(٢-٨) تَقَبُّل الحساسية الانفعالية Emotional Intensity؛ التي يتميز بها الأطفال الموهوبون والفائقون بصفة خاصة، وإشعارهم بالاهتمام وبأنهم مدعمون.

(٢-٩) مساعدة الأطفال الموهوبين/ الفائقين على تفسير أسباب حساسيتهم الانفعالية/ مشاعرهم المفرطة، ومساعدتهم على التعبير عنها بأساليب مقبولة أثناء الأنشطة المختلفة.

(٢-١٠) إشراك الأطفال الموهوبين والفائقين مع غيرهم من غير الموهوبين/ الفائقين في أداء المهام بشكل تعاوني؛ لتنمية التعاطف والمهارات الاجتماعية.

(٢-١١) تشجيع الأطفال على محاولة التواصل، واستخدام الكلمات المناسبة أثناء التواصل.

(٢-١٢) إنهاء الأنشطة أو الألعاب قبل شعور الطفل بالملل.

(٣) معايير مرتبطة بالتقويم

عند تقويم كفاءة النشاط الموجه للطفل - مدى نجاح النشاط في تحقيق أهدافه- فيما يتعلق بتنمية الذكاء الوجداني؛ يكون على المعلمة محاولة الإجابة على بعض التساؤلات، والاستفادة من ذلك في تعديل الأنشطة، والتخطيط للأنشطة اللاحقة؛ بما يسهم في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني المستهدفة، وهذه التساؤلات كالتالي (Stern, 2004, PP.1-4):

(٣-١) إلى أي مدى ساعد النشاط الأطفال على التعبير عن مشاعرهم الذاتية؟

(٣-٢) إلى أي مدى ساعد النشاط في استثارة دافعية الأطفال للمشاركة، وإنجاز المهام المتضمنة على نحو جيد ؟

(٣-٣) إلى أي مدى أتاح النشاط فرصاً للتواصل، ولتمييز مشاعر الآخرين؟

(٣-٤) إلى أي مدى أسهم النشاط في مساعدة الأطفال على التعبير عن انفعالاتهم بأساليب مقبولة؟

(٣-٥) إلى أي مدى أتاح النشاط فرصاً للمشاركة وللتعلم والعمل في مجموعات صغيرة ؟

وقد حاولت البرامج العالمية الموجهة لأطفال الروضة، مراعاة المعايير السابقة، في أنشطتها التي تهدف لتنمية الذكاء الوجداني للأطفال.

برامج عالمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة:

تعتبر تنمية أبعاد الذكاء الوجداني، جزءًا أساسيًّا في العديد من البرامج العالمية الموجهة لأطفال الروضة.

وفيما يلي استعراض للجزء الخاص بتنمية أبعاد الذكاء الوجداني في بعض هذه البرامج:

(١) برنامج النمو الاجتماعي بمدارس نيوهافن العامة

Social Development Program of New Haven Public Schools

مدارس نيوهافن العامة، هي مجموعة مدارس بمدينة نيوهافن، بالولايات المتحدة الأمريكية، مخصصة للأطفال من رياض الأطفال، وحتى الصف الثالث الثانوي (K-12)، وتتولى جامعة ييل Yale University مسئولية التخطيط والإشراف على المناهج بهذه المدارس، ويعد برنامج النمو الاجتماعي Social Development Program (SDP)، جزءًا أساسيًّا من المنهج في جميع المراحل الدراسية بهذه المدارس.

هدف برنامج النمو الاجتماعي

يهدف برنامج النمو الاجتماعي للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الابتدائي، إلى تدريب الأطفال على الوعي بالذات، والتعاطف، والتواصل غير اللفظي، وإدارة الانفعالات (معالجة الجوانب الوجدانية)، ومن أهمها الغضب.

وصف برنامج النمو الاجتماعي

يتم تحقيق أهداف برنامج النمو الاجتماعي للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الابتدائي؛ من خلال محاولة دمج/ تكامل المهارات الوجدانية في جميع العمليات داخل الفصل الدراسي، ويتم ذلك عن طريق:

أ- تصميم مواقف أو أنشطة لاستدعاء استجابات وجدانية معينة؛ بحيث يتم توجيه الأطفال إلى الاستجابات الوجدانية المناسبة.

ب- تهيئة بيئة الأنشطة التي تساعد على جعل الجوانب الوجدانية المستهدفة جزءاً رئيساً من هذه البيئة، وفي هذا الصدد يتم التأكيد على دور المعلمة في توجيه سلوك الأطفال، وبصفة خاصة دورها كنموذج.

جـ- توفير وسائل/ وسائط في قاعات رياض الأطفال؛ تساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطرق غير لفظية: بحيث يتم تدريب الأطفال على الكيفية التي يتم بها استخدام هذه الوسائط للتعبير عن الانفعالات المختلفة، مع توجيههم إلى التحكم في هذه الانفعالات- خاصة انفعال الغضب- بطرق مقبولة، وذلك في صورة ألعاب مشوقة.

د- الاهتمام بتصميم ألعاب تشجع الأطفال على التواصل غير اللفظى، وقراءة تعبيرات وجوه الآخرين، وحل الصراعات/ المشكلات مع الآخرين بأساليب توكيدية (Yale University, 1999,pp.10-15).

(٢) *برنامج التفكير الاجتماعي Social Thinking Program*

أحد البرامج الفرعية في برنامج «التعليم للتفكير»، وهو برنامج موجه لأطفال ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية، قام بتصميمه كل من فيرث وواتشز Furth & Waches، في ضوء نظرية بياجية Piaget، بهدف إكساب الأطفال أساليب التفكير السليمة، ويطبق هذا البرنامج في مدرسة تيلور الابتدائية Taylor Elementary School، بمقاطعة شارلستون Charleston، بولاية فيرجينيا الشمالية بالولايات المتحدة الأمريكية.

أهداف برنامج التفكير الاجتماعي

- تطوير قدرة الطفل على معرفة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وعواطفهم؛ من خلال أصواتهم وملامح وجوههم (التعاطف).



- مساعدة الطفل على اكتشاف مشاعره وأفكاره وآرائه الخاصة (الوعى بالذات)؛ لتمكين الطفل من تقليل حدة التمركز حول الذات ليصبح قادراً على التفكير الخارجي؛ من خلال تفاعله مع الأشياء والأفراد الآخرين (مهارات اجتماعية)

وصف برنامج التفكير الاجتماعي

يتم تحقيق أهداف برنامج التفكير الاجتماعي من خلال:

١- مناقشات جدلية حول أي موضوع يتبادر إلى ذهن الطفل ويثير جدلاً بين الأطفال؛وذلك لمساعدة الطفل في التعبير السليم عن مشاعره وأفكاره وآرائه عن الأشياء المختلفة.

٢- تصوير الأشياء ورسمها وتلوينها؛ لمساعدة الطفل في التعبير غير اللفظي عنها، واستجاباته نحوها، وعن مشاعره تجاه شخص أو شيء محدد، وعن نقده الطبيعي غير المفتعل للأشياء التي يتعامل ويتفاعل معها.

٣- القيام برحلات قصيرة أو جولات محدودة؛ لتمكين الطفل من التفاعل والتعامل مع الأشياء الواقعية الطبيعية، وتعريفه بخصائصها ومواصفاتها وتكوينها.

٤- مشاركة الطفل في الأعمال والأنشطة التي يمارسها المحيطون به؛ لتمكين الطفل من القيام بالمهارات الأدائية الطبيعية المتعددة، ومن هذه الأنشطة: أنشطة غذائية (طهي الطعام - إعداد العصائر) ، أنشطة الحياكة (حياكة الملابس- التطريز والطباعة- الزخرفة على الأقمشة المختلفة - تزيين الملابس) (سعدية بهادر، ٢٠٠٢، ص ص ٢٢٧- ٢٢٩).

(٣) برنامج النمو الاجتماعي / الوجداني بالمنهج المحوري في مرحلة ما قبل المدرسة Social / Emotional Program in Preschool Core Curriculum

يعد هذا البرنامج أحد برامج التنمية الوجدانية للأطفال الصغار، والمصممة في ضوء معايير الجودة العالمية Standards of Quality، حيث قام قسم التربية بولاية

«نيوجيرسي» الأمريكية، بوضع معايير الجودة الخاصة به عام (٢٠٠٠م)، ضمن معايير الجودة الخاصة بالمنهج المحوري في مرحلة ما قبل المدرسة على مستوى الولاية.

أهداف برنامج النمو الاجتماعي / الوجداني

تركز أهداف برنامج النمو الاجتماعي / الوجداني على تنمية الأبعاد الوجدانية الآتية:

- الثقة بالنفس.
- التوجيه الذاتي.
- التعرف على المشاعر والتعبير عنها.
- التفاعلات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران والراشدين.
- المشاركة.

وصف برنامج النمو الاجتماعي الوجداني

يتم تحقيق أهداف البرنامج؛ من خلال توفير بيئة آمنة منظمة داعمة في أنشطة رياض الأطفال، يتم فيها الاهتمام بتكامل الأبعاد الوجدانية المستهدفة مع الأبعاد المعرفية والنفسحركية، بما يساعد على حدوث التعلم الاجتماعي/ الوجداني، ويتم ذلك من خلال:

أ- ملاحظة الأطفال بدقة خلال أنشطة البرنامج اليومي؛ من أجل مساعدة الأطفال في تنمية الكفاءة الاجتماعية Social Competence، والثقة بالنفس Self- Confidence.

ب- الاستماع للأطفال بإنصات، والاستفادة من استجاباتهم في تلبية الاحتياجات الوجدانية لكل طفل كفرد.

جـ- إجراء حوارات مع الأطفال حول تصرفاتهم وإنجازاتهم؛ لتدعيم مفهوم الذات والثقة بالنفس.

د- توجيه الأطفال أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في الأنشطة المختلفة، مع اختبار مهاراتهم الاجتماعية، وقدرتهم على حل المشكلات.

هـ- توفير مواد تدعم التعلم في مستوى نمو الطفل؛ على سبيل المثال: بازل - مواد فنية مفتوحة النهاية Open- ended art materials.

و- الاهتمام بسرد القصص، وإجراء المناقشات حولها، بشكل يتم فيه التركيز على الجوانب الوجدانية المستهدفة.

(New Jersy State Department of Education, 2004, PP. 5- 7)

تعقيب عام على البرامج العالمية في تنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة:

من خلال تحليل البرامج المشار إليها، يمكن استخلاص الآتي:

١- اعتبر برنامج التفكير الاجتماعي أن الذكاء الوجداني يعد نوعاً من التفكير- تفكير اجتماعي- تعد تنميته جزءاً مهماً في البرامج الموجهة لتعليم التفكير لأطفال الروضة، وفى هذا تأكيد على ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية، عند تنمية تفكير الأطفال.

٢- أكد برنامج النمو الاجتماعي/ الوجداني بالمنهج المحورى، على أن أحدث المعايير العالمية في مناهج رياض الأطفال، تؤكد على الاهتمام بدمج أبعاد الذكاء الوجداني في جميع أنشطة المنهج.

٣- أكدت أهداف برنامج التفكير الاجتماعي، على ضرورة الاهتمام بتدريب الأطفال على التعرف على المشاعر من خلال ملامح الوجه، كما أكدت أهداف برنامج النمو الاجتماعي بمدارس نيوهافن العامة على الاهتمام بالتواصل غير اللفظي في التعبير عن المشاعر، وفي هذا إشارة إلى أهمية الاهتمام باستخدام استراتيجيات، تشجع على التعرف على المشاعر والتعبير عنها، من خلال وسائط غير لفظية، لعل أهمها الوسائط البصرية.

٤- ارتكزت تنمية أبعاد الذكاء الوجداني في جميع البرامج السابق الإشارة إليها، على جانبين متوازنين:

أ - استخدام استراتيجيات موجهة لتنمية هذه الأبعاد.

ب- توجيه سلوكيات الأطفال أثناء الأنشطة المختلفة، بما يضمن مراعاة الجوانب الوجدانية المستهدفة.

وفى هذا إشارة إلى أن استخدام استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني، لن يكون فعالاً ما لم يتم توجيه سلوك الأطفال أثناء الأنشطة، بأساليب تتيح للأطفال ملاحظة نماذج سلوكية إيجابية، كما تعمل على تلبية الاحتياجات الوجدانية لكل طفل منفردًا.

٥- تنوعت الاستراتيجيات التي اعتمد عليها كل برنامج في تنمية الذكاء الوجداني، حيث اعتمد برنامج التفكير الاجتماعي على استراتيجيات: المناقشة الحرة واستخدام أنشطة الفنون البصرية - كالرسم والتلوين- واللعب والعمل في مجموعات، بينما اعتمد برنامج النمو الاجتماعي الوجداني بالمنهج المحوري على استراتيجيات: حل المشكلات (واقعية - مخططة) والمناقشة وأنشطة الفنون البصرية والقصص، أما برنامج النمو الاجتماعى بمدارس نيوهافن العامة، فقد اعتمد على استراتيجيات: النمذجة واسخدام وسائط بصرية لتشجيع التعبير غير اللفظي عن المشاعر واللعب في مجموعات وحل المشكلات.

وما سبق يوضح ضرورة تنوع استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني في البرامج الموجهة للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض.

وبعد أن تم في الجزئين السابقين، تناول مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني، كاثنين من أبرز الاحتياجات التعليمية للموهوبين والفائقين من أطفال الرياض، في المجالين المعرفي والوجداني على الترتيب، يتم في الفصل التالي تناول المدخل البصري، كأحد مداخل التعليم والتعلم الحديثة، والتي يمكن أن تقوم بدور فعال في تلبية هذين الاحتياجين.



الفصل الرابع

المدخل البصري المكاني كمدخل لتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين في برامج طفل الروضة

مقدمة:

فى ظل ما يتميز به العصر الحالي من تطور متسارع في نظم معالجة المعلومات- والتي تعتبر عصب التقدم العلمى التكنولوجي - بشكل يعتمد بصفة أساسية على الوسائط البصرية؛ كأدوات لتبادل وتناول المعلومات.

وفى ظل ما أكدته أحدث الدراسات من أن النمط السائد في معالجة المعلومات داخل المخ هو النمط البصري، وظهور مصطلح المخ البصري The Visual Brain، في إشارة إلى أن المخ البشري يميل نحو التصور البصري في معالجة المعلومات.

(Hyerle, 2000, P. 48)

تزايد الاهتمام بمداخل التعليم/ التعلم التي تساعد المتعلمين على توظيف قدراتهم البصرية في تناول ومعالجة المعلومات بما يحقق أهداف المنهج. ويعد المدخل البصري المكاني The Visual Spatial Approach أحد المداخل التي يمكن أن تعمل على تحقيق ذلك.

وسيتم في الجزء التالي تناول المدخل البصري المكاني، كمدخل للتعليم والتعلم في منهج رياض الأطفال بصفة عامة، وبرامج الموهوبين والفائقين بصفة خاصة، من خلال النقاط التالية:

- تعريف المدخل البصري المكاني.
- دواعي الاهتمام بالمدخل البصري المكاني كمدخل لتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين في منهج رياض الأطفال.



- المدخل البصري المكاني في ضوء نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال.
- مراحل تكوين التصورات البصرية المكانية لدى أطفال الروضة.
- أسس المدخل البصري المكاني في تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين بمنهج رياض الأطفال.
- استراتيجيات التعليم والتعلم في المدخل البصري المكاني.
- معايير الأنشطة القائمة على المدخل البصري في برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال.
- برامج ومشروعات عالمية قائمة على المدخل البصري المكاني في مرحلة رياض الأطفال.

وفيما يلي عرض لكل نقطة من النقاط السابقة بالتفصيل.

تعريف المدخل البصري المكاني:

تعددت تعريفات المدخل البصري المكاني Visual Spatial Approach؛ فيعرفه هيجارتي وكوزهيفنكوف (Hegarty & Kozhevnikov, 1999, P. 685) بأنه:

«مدخل يعتمد على نوعين من التخيل: التخيل البصري والتخيل المكاني، ويشير التخيل البصري Visual Imagery إلى تمثيل المظهر المرئي للشيء مثل شكله ولونه ولمعانه، ويشير التخيل المكاني Spatial Imagery إلى تمثيل العلاقات المكانية بين أجزاء الشيء وموقع الأشياء في الفراغ أو حركتهم. ويوجد نوعين من التمثيلات البصرية المكانية اللازمة لحل المشكلات:

أ- التمثيلات بالرسوم Pictorial: تكوين تصورات بصرية خصبة ومفصلة.

ب- التمثيلات التخطيطية Schematic: تمثيل العلاقات المكانية بين الأشياء وتخيل التحولات المكانية.

أما (نعيمة أحمد وسحر عبد الكريم، ٢٠٠١، ص ٥٤٣)، فتعرفان المدخل البصري المكاني بأنه: «مدخل للتدريس يعتمد على الخبرة السابقة الموجودة في البيئة المعرفية، والتي تحدث لها عمليتا التمثيل والمواءمة لاستيعاب الخبرة الجديدة؛ من خلال بعض الوسائل والمواد التعليمية المعينة لتوضيح هذه الخبرة؛ مثل استخدام المشابهات وخرائط المفاهيم والرسوم البيانية والتخطيطية وبناء النماذج».

بينما تعرفه سوارد (Sword, 2002b, pp. 1-2) بأنه: «مدخل يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى توظيف القدرات البصرية المكانية لدى المتعلمين، بالاعتماد على التصور البصري Visualization؛ مثل استراتيجيات التوضيح بالصور والرسوم، والخبرات الملموسة Hand–on Experiences؛ ومن أمثلتها أنشطة الفنون البصرية «التلوين والتركيب والتشكيل، واستخدام الألغاز المصورة».

ويرى الكتاب الحالي أنه يمكن استخلاص الآتي، من خلال التعريفات السابقة:

(١) يعتمد المدخل البصري المكاني على التخيل والتصور البصري.

(٢) يعد الوسيط البصري أداة/ وسيلة لربط الخبرة التعليمية الجديدة بالخبرة السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم.

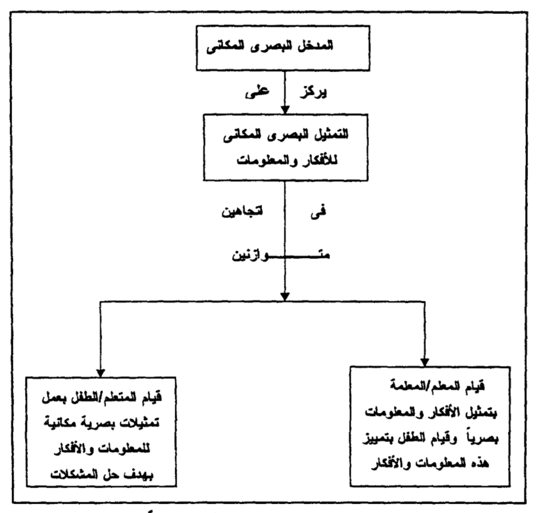
(٣) يهدف المدخل البصري إلى توظيف القدرات البصرية المكانية لدى المتعلمين؛ من خلال التركيز على التمثيل البصري المكاني Visual Spatial Representation للمعلومات والأفكار؛ وذلك في اتجاهين متوازنين:

أ - قيام المعلم/ المعلمة بتمثيل الأفكار والمعلومات بصريًا - من خلال وسيط/ وسائط بصرية ما تعرض على الطفل - وقيام الطفل بتمييز وتفسير هذه المعلومات والأفكار.

ب-قيام المتعلم/ الطفل بعمل تمثيلات بصرية مكانية للمعلومات والأفكار؛ باستخدام وسيط/ وسائط بصرية؛بهدف حل المشكلات.

ويمكن توضيح الاتجاهين الرئيسين في تمثيل المعلومات بصرياً بالمدخل البصري المكاني كما بشكل (٣).



شكل (٣): الاتجاهان الرئيسان في تمثيل المعلومات والأفكار بصرياً بالمدخل البصري المكاني

واستناداً إلى ما سبق، يمكن صياغة تعريف إجرائي للمدخل البصري المكاني كالتالي:

مدخل للتعليم والتعلم يعتمد على التخيل والتصور البصري، ويهدف لتوظيف القدرات البصرية المكانية لدى المتعلمين/ الأطفال؛ وذلك في اتجاهين متوازنين؛ أولهما: قيام الطفل بتمييز وتفسير المعلومات والأفكار الممثلة بصرياً، وثانيهما: قيام الطفل بعمل تمثيلات بصرية مكانية للمعلومات والأفكار؛ وبشكل يتم فيه الربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم/ الطفل؛ وباستخدام استراتيجيات

توظف الوسائط البصرية كأدوات لتحقيق هذا الربط؛ مثل استخدام الصور والرسوم، والألغاز المصورة، والمشابهات المصورة، ومواد التعبير الفني (ف أنشطة الفنون البصرية كالرسم والتلوين والتركيب والتشكيل).

دواعي الاهتمام بالمدخل البصري المكاني كمدخل لتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين في منهج رياض الأطفال:

يستند الاهتمام بالمدخل البصري المكاني كمدخل لتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين في منهج رياض الأطفال - في ظل دمجهم مع غير الموهوبين والفائقين - إلى عدد من المبررات، يمكن إيجازها فيما يلي:

١- الاستجابة لأحدث الاتجاهات في مجال تعليم وتعلم أطفال الروضة بصفة عامة، والموهوبين والفائقين منهم بصفة خاصة؛ حيث تؤكد هذه الاتجاهات على ضرورة:

١-١ الاهتمام بالتعلم البصري Visual Learning، باعتباره من أهم الطرق لتعليم الأطفال كيف يتعلموا وكيف يفكروا، وكيف يبنون المعرفة ويبتكرون ويتواصلون مع الآخرين (Clegg, 2002,P.1).

١-٢ الاهتمام بمداخل التعليم والتعلم التي تعمل على تنشيط وظائف النصفين الكرويين للمخ Right hemispher &Left hemispher (Farquhar, 2003, P. 30)؛ حيث إن العديد من المهام التي يقوم بها المخ -وخصوصًا المهام المرتبطة بالتفكير- تحتاج إلى بيئة تنشط عملها، وإذا افتقرت بيئة الطفل إلى المثيرات الحسية التي تنمي التفكير في السنوات الأولى، فإن الطفل سيفقد العديد من وظائف المخ طيلة حياته (إبراهيم الحسين، ٢٠٠٢، ص١٠٨)، واستخدام المدخل البصري المكاني يتضمن تنشيطاً لوظائف النصف الكروي الأيمن (المسئول عن القدرات البصرية المكانية)، بشكل متكامل مع النصف الأيسر (المسئول عن العمليات اللفظية والعددية والمنطقية) (Fletcher, 2005, P.3).

١-٣ توفير الخبرات والأنشطة التي تعمل على تحسين كفاءة المخ في تفسير المعلومات التي تحملها العين إليه، بما يدعم الإدراك البصري المكاني (دين ر. سبتزر؛ ٢٠٠٤، ص ١٣٥).

١-٤ تكامل الخبرات وتحقيق الترابط في المنهج (TSInc, 2005, P. 3)، ويدعم ذلك نتائج دراسة سايورينو وسايورينو (Saurino & Saurino, 2002) التي أوضحت فاعلية استخدام استراتيجيات المدخل البصري المكاني في تحقيق الترابط والتكامل في تخطيط المنهج.

٢- مساعدة منهج رياض الأطفال في تحقيق هدفه فيما يتعلق بإتاحة الفرصة لكل طفل لتنمية قدراته وإمكاناته لأقصى حدود لها، فالقدرات البصرية المكانية تعد إحدى القدرات المهمة التي يجب أن يعمل منهج رياض الأطفال على توظيفها وتنميتها؛ حيث أوصت الدراسات التي تناولت نمو القدرات البصرية المكانية لدى أطفال الروضة بصفة عامة؛ كدراسات: (سيد درغام، ١٩٨٧) و(سمير رائف، ١٩٩٠) و(أميرة عبد الرازق، ١٩٩٢) و(عماد علي، ١٩٩٣) ، بضرورة الاهتمام باستراتيجيات التعليم والتعلم التي تعمل على الارتقاء المتواصل للقدرات البصرية المكانية لدى أطفال هذه المرحلة، كما أوصت الدراسات التي تناولت نمو القدرات البصرية المكانية لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض بصفة خاصة؛ كدراستي: روبنسون وآخرين (Robinson et al., 1996)، وهاريسون (Harrison, 1999)، بضرورة توظيف القدرات البصرية المكانية المتقدمة للأطفال الموهوبين والفائقين في أنشطة مناسبة.

٣- مساعدة منهج رياض الأطفال في تحقيق هدفه فيما يتعلق بتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في كافة المجالات، فالأنشطة القائمة على المدخل البصري المكاني أو ما يمكن أن نطلق عليه الخبرات/ الأنشطة البصرية المكانية يمكن أن تدعم نمو الطفل في العديد من الجوانب؛ حيث يمكن أن تلعب دوراً مهماً في:

٣-١ بناء وتعزيز مفاهيم الأطفال عن الأشياء والمواقف التي توجد في العالم من حولهم، وتعد هذه المعلومات بمثابة اللبنة الأولى والأساس الراسخ الذي تقوم عليه تنمية المهارات المعرفية واللغوية فيما بعد (ديانا ويليامز، ٢٠٠٤، ص ٢٥).

٣-٢ استثارة العملية الابتكارية لدى الأطفال الصغار؛ من خلال تشجيع التصورات البصرية Visual Images (Edwards, 1990, P. 12).

٣-٣ تنمية مهارات الاتصال البصري المباشر مع الأشخاص، والتي تلعب دوراً كبيراً في تنمية العديد من مهارات الاتصال، وعلى ذلك تعتبر إحدى المهارات الاجتماعية المهمة (ديانا ويليامز، ٢٠٠٤، ص ٣٩).

٣-٤ تنمية قدرة الأطفال على التخطيط لحل المشكلات، والتعبير عن الحل بطرق متنوعة تعتمد على التمثيل البصري للأفكار والمعلومات (Clegg, 2002, P. 2).

٣-٥ توظيف القدرات البصرية المكانية في عملية التعلم، بما يقي الطفل من المعاناة من صعوبات التعلم (McMains, 2002, p.3).

(٣-٦) إشباع حب الاستطلاع والرغبة في الاكتشاف لدى الأطفال، فالمؤثرات البصرية، تعد واحدة من أهم المصادر الفعالة وذات القيمة في تعلم أطفال هذه المرحلة، وإن عدم تهيئة فرص عديدة للأطفال للتعامل مع هذه المؤثرات، يثبط حب الاستطلاع، والرغبة في الاكتشاف لدى الأطفال (Read et al.,1993,p.299)، كما أن اعتماد هذا المدخل على التخيل، يجعله مناسبًا لطفل الروضة بصفة خاصة، حيث يعد التخيل سمة أساسية من سمات هذا الطفل (Eliason &Jenkins , 1990,pp.51-52).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المدخل البصري المكاني يتماشى مع أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم أطفال الروضة (موهوبين وفائقين - غير موهوبين وفائقين) ، ويساعد منهج رياض الأطفال في تحقيق أهدافه.

وفى سبيل التأكيد على أن هذا المدخل يتماشى مع فلسفة تعليم وتعلم الطفل في منهج رياض الأطفال، سيتم في النقطة التالية تناول هذا المدخل من منظور بعض النظريات التي يرتكز عليها تعليم وتعلم الطفل في منهج رياض الأطفال.

المدخل البصري المكاني في ضوء نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال:

أكدت العديد من نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال - ضمنياً - على الدور الذي يمكن أن يلعبه المدخل البصري المكاني في تنمية مفاهيم وتفكير أطفال الروضة، وهو ما سيتم توضيحه من خلال تناول هذا المدخل من منظور بعض هذه النظريات كالتالي:

١- المدخل البصري المكاني في ضوء نظرية بياجيه

تناول بياجيه Piaget في نظريته ما يعرف بالتمثيل التخيلي/ التصوري - Imaged Representation، والذي فيه يقوم الطفل بتكوين تصورات ذهنية Mental Images، تعبر عن مفاهيمه الخاصة عن الأشياء من حوله، موضحاً ارتباط هذا التمثيل بتكوين مفاهيم الأطفال وتفكيرهم، وخاصة التفكير الحدسي Intuitive Though في مرحلة الطفولة المبكرة؛ ومؤكداً على أهمية الاستعانة بالمواد الملموسة في مساعدة الطفل على تكوين تصوراته الذهنية عن الأشياء من حوله، بما ينمي مفاهيمه وتفكيره.

(Piaget, 1962, P. 164)

وعلى ذلك فقد أكد بياجيه على أهمية التصور البصري في تكوين مفاهيم الأطفال وتنمية تفكيرهم في المراحل السنية المبكرة، مشيراً إلى الدور الذي تلعبه المثيرات البصرية في هذا الصدد.

٢- المدخل البصري المكاني في ضوء نظرية برونر

عندما تحدث برونر Bruner عن المنهج الحلزوني Spiral Curriculum، أوضح أنه يمكن إعطاء أى موضوع للأطفال الصغار، إذا ما تم عرضه عليهم بطريقة تتناسب مع نموهم العقلي، مؤكداً على أهمية الخبرات الملموسة في تنمية المفاهيم الأساسية لدى الأطفال الصغار في مجالات المعرفة المختلفة (Bruner, 1972, PP. 52- 53).

وعلى ذلك يؤكد «برونر» على الدور الذي يمكن أن يلعبه التمثيل البصري في تنمية المفاهيم المجردة لدى الأطفال في المراحل السنية المبكرة.

٣- المدخل البصري المكاني في ضوء نظرية اوزوبل

تناول «أوزوبل» Ausubel مفهوم المنظم المتقدم Advanced Organizer، والذي وصفه بأنه مادة استهلالية تعرض في بداية المهمة التعليمية وتكون أكثر عمومية من المهمة التعليمية نفسها، كما أوضح أنه وسيلة لتقوية البنية المعرفية، وتقديم نوع من التدعيم العقلي Intellectual Scaffolding، من خلال مساعدته للمتعلم على الربط بين التعلم الحالي والتعلم السابق؛ بما يسهم في حدوث التعلم ذي المعنى. والمنظمات المتقدمة الأكثر فاعلية، هي التي تستخدم مفاهيماً ومصطلحات مألوفة بالنسبة للمتعلم مثل استخدام التوضيحات Illustration، والمشابهات Analogies المناسبة.

(Joyce& Weil, 1996, P. 271)

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن المنظمات المتقدمة التصويرية Graphic Organizers هى الأكثر فاعلية في تعليم وتعلم الأطفال الصغار.

(Inspiration, 2004, PP. 1-2)

وعلى هذا يمكن القول أن نظرية «أوزوبل» قد أكدت على أهمية التمثيل البصري للأفكار والمعلومات في الربط بين التعلم الحالي والسابق؛ بما يسهم في حدوث التعلم ذي المعنى لدى الأطفال الصغار.

٤- المدخل البصري المكاني في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ

أكدت أبحاث المخ أن تنمية الاستدلال المكاني من خلال الأنشطة المكانية، تساعد في تنمية الوصلات العصبية للقشرة المخية، والتي بدورها تتحكم في العالم المكاني، وهذه الأنشطة تساعد على تحسين التعلم (SEDL, 2000, P. 2).

وقد نص المبدأ التاسع من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ على أن هناك طريقتين لتنظيم الذاكرة: نظام الذاكرة المكانية والذي يكون دائماً في حالة نشطة، ونظام التعلم الصم، ويحدث التعلم ذو المعنى من خلال توليف كلا من نظامي الذاكرة (Caine & Caine, 2004, P.8).

وعلى هذا فإن نظرية التعلم القائم على المخ تؤكد على أن مداخل التعليم والتعلم التي تعمل على تنشيط وتوظيف الذاكرة المكانية لدى الأطفال؛ تسهم في حدوث التعلم ذي المعنى، وفى هذا إشارة إلى أهمية المدخل البصري المكاني كأحد المداخل التي يمكن أن تعمل على تحقيق ذلك.

ولما كانت التصورات البصرية المكانية وعلاقتها بتكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، محوراً للاهتمام في النظريات السابقة، فإنه من الضروري تناول مراحل تكوين التصورات البصرية المكانية لدى أطفال الروضة.

مراحل تكوين التصورات البصرية المكانية لدى أطفال الروضة:

يمر تكوين التصورات البصرية المكانية لدى الأطفال بعدد من المراحل، التي تتضمن العديد من العمليات العقلية، ويمكن توضيح هذه المراحل كالتالي (دين ر.سبتزر، ٢٠٠٤، ص ص ١٣٣- ١٣٤) :

١- الدافعية (الحاجة): توافر دافع أو حاجة لدى الطفل لاستكشاف عالمه البصري.

٢- البحث البصري أو الاستقصاء: قيام الطفل بتفتيش ميدانه البصري مستخدماً وسائل استقصائية، محركاً عينيه ورأسه وجسمه إذا دعت الضرورة.

٣- الانتباه: توجيه الاهتمام إلى بقعة محددة ضمن الميدان البصري.

٤- الاستكشاف البصري: استكشاف البقعة التي تم توجيه الاهتمام إليها بواسطة العينين.

٥- التركيز: تركيز الانتباه على شيء معين أو مجموعة أشياء، ودخول الضوء المنعكس من هذه الأشياء للعين؛ حيث تقوم العدسة بتركيزه.

٦- الإحساس: قيام العدسة بتوجيه الضوء المنعكس الذي تم تركيزه نحو خلايا الشبكية الحساسة للضوء، مثيراً سلسلة من الإحساسات.

٧- اندماج الأحاسيس: اندماج الملايين من الإحساسات التي تحملها الأنسجة العصبية إلى الدماغ؛ لكي يصبح بالإمكان معالجة المعلومات الحاسية.

٨- التفسير: قيام الدماغ بتفسير المعلومات المنقولة إليها، محاولة تكوين صورة متناسقة من مجموع هذه المعلومات المختلفة.

٩- التنظيم: قيام الدماغ بتنظيم المعلومات مستخدمة المبادئ الإدراكية الحسية والخبرات الماضية.

١٠- تكوين الصور الكاملة: يتم تركيب صورة بصرية متناسقة، تُمثل خبرة تجميع وظيفية.

وفي ضوء المراحل السابقة - والتي توضح طبيعة الإدراك البصري المكاني لدى الأطفال - وفى ضوء ما تناولته نظريات تعليم وتعلم الطفل فيما يتعلق بالمدخل البصري المكاني؛ قام المهتمون بتعليم وتعلم أطفال الروضة بتحديد مجموعة من الأسس للمدخل البصري المكاني.

أسس المدخل البصري المكاني في تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين بمنهج رياض الأطفال:

يقوم المدخل البصري المكاني كمدخل للتعليم والتعلم في منهج رياض الأطفال على مجموعة من الأسس، يمكن تحديدها فيما يلي:

(١) يعتبر التفكير والتعلم من خلال التخيل مصدراً طبيعياً لتعلم الأطفال الصغار. (Edwards, 1990, P.13)

(٢) المخزون البصري - وليس اللفظي - يسهل من القدرة على وضع جميع جوانب الشيء الذي يشغل حيزاً مكانياً في الاعتبار، وتلعب المثيرات البصرية دوراً كبيراً في خيال الطفل وتفكيره (ج تيرنر، ١٩٩٢، ص ١٢٣).

(٣) تعد التأثيرات البصرية Visual Impressions، واحدة من أكثر المصادر الثابتة وذات القيمة في تعلم الأطفال الصغار (Read et al., 1993, P. 299).

(٤) الخبرات المتكررة الغنية بالمثيرات البصرية تساعد في توجيه نزعة حب الاستطلاع الطبيعية والاستكشاف الحسي النشط - واللذين يتميز بهما الطفل - بما يسهم في مساعدة الأطفال على القيام بالعمليات البصرية المكانية - والتي لها طبيعة لاشعورية - على نحو فعال، وبما يساعد على تفسير المعلومات الإداركية الحسية تفسيراً فعالاً (دين ر. سبتزر، ٢٠٠٤، ص ١٤٠).

(٥) ينبغي ألا يقتصر هدف الخبرات المقدمة للطفل على تنمية الحدة البصرية فقط، وإنما يجب أن تهدف أيضاً لتشجيع الطفل على تكوين تصور من خلال الاستكشاف (إيفا ل. عيسى، ٢٠٠٤، ص ٢٦٩).

(٦) تعلم الأطفال الصغار من خلال الخبرات الملموسة Hands–on والأشكال المرسومة Pictorial Figures والأشكال الثلاثية الأبعاد Three– dimensional Figures، يساعد على تنشيط النصف الكروي الأيمن من المخ؛ بما يساند نمو جوانب التعلم التي يختص بها النصف الكروي الأيسر.

(Hildebrand, 1997 P. 173)

وتتطلب مراعاة الأسس السابقة في مجال التعليم وتعلم أطفال الروضة، استخدام استراتيجيات تساعد في تحويل هذه الأسس النظرية إلى ممارسات تطبيقية.

استراتيجيات التعليم والتعلم في المدخل البصري المكاني:

إن الأساس الذي تقوم عليه استراتيجيات التعليم والتعلم في المدخل البصري المكاني، هو التمثيل البصري Visual Representation للأفكار والمعلومات، باستخدام الوسائط البصرية Visual Media، بما يؤدى إلى تحقيق أهداف التعليم/ التعلم.

وتتعدد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في هذا الصدد، ومنها:

(١) استخدام الصور والرسوم التوضيحية

تعد الصور والرسوم من أهم المواد البصرية المحببة لأطفال الروضة بصفة خاصة، والتي يمكن توظيفها لتحقيق أهداف متنوعة؛حيث تعد لغة بصرية Visual

Languge تساعد على تمثيل المفاهيم المجردة بشكل مشوق وجذاب، يتناسب مع الطفل (Moran & Tegano, 2005, p. 2).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم وتعلم أطفال الروضة على ضرورة الاهتمام بخبرات قراءة الصور Picture Reading Experiences؛ حيث يتم تشجيع الأطفال على استخلاص المعلومات والأفكار الموجودة في الصور؛ بهدف تدريب الأطفال على استنتاج وتفسير المعلومات الممثلة بصرياً؛ بما يدعم النمو في الجانبين العقلي المعرفي والوجداني؛ خاصة عند تشجيع الأطفال على قراءة صور تتضمن تعبيرات وانفعالات مختلفة للأشخاص (Moore, 2006,p.2).

ولكي تقوم الصور والرسوم التوضيحية بدورها في تعليم وتعلم الطفل؛ ينبغي أن يتوافر بها عدة شروط منها: أن ترتبط بالأهداف، وأن تكون مبسطة ومألوفة بالنسبة للطفل ، ومتناسقة من حيث ألوانها (Moran & Tegano, 2005, p.3).

هذا وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات فاعلية الصور والرسوم، في تنمية العديد من جوانب تعليم وتعلم أطفال الروضة؛ مثل تنمية المفاهيم المرتبطة بالعلاقات المكانية وعلاقات التصنيف (ابتسام الغنام، ١٩٩٣) ، وتنمية المفاهيم العلمية (حنان نصار، ١٩٩٧) ، وتعلم مهارات القراءة والكتابة (سامية إبراهيم، ١٩٩٨) ، وفهم التلوث البيئي (كريمان بدير، ١٩٩٩)، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة (Bromley, 2001).

ويرى الكتاب الحالي أنه يمكن توظيف الصور والرسوم التعليمية بما يراعي احتياجات الموهوبين والفائقين بطريقتين:

أ- عرض الصورة أو الرسم، وسؤال الأطفال حول توقعاتهم فيما يتعلق بالفكرة التي تعبر عنها الصورة أو الرسم (سؤال مفتوح النهاية)، وتشجيع الأطفال على توليد اكبر عدد من الإجابات مع تأجيل إصدار الحكم/ التعليق على هذه الإجابات (عصف ذهني Brain Storming)، ويعد ذلك تكاملاً بين استراتيجية

استخدام الصور والرسوم مع أسلوب الأسئلة مفتوحة النهاية وأسلوب العصف الذهني؛ واللذان أشار المهتمون بتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين (Shaunessy, 2000, P. 3)، إلى أنهما يعدان من أكثر الأساليب فاعلية في تعليم وتعلم هذه الفئة.

ب- تقديم الصور والرسوم في قالب قصصي، وبخاصة القصص مفتوحة النهاية؛ بما يؤدي لاستثارة تفكير الأطفال لاستنتاج وتفسير المعلومات والأفكار المتضمنة في الصور والرسوم بأنفسهم، واستخدامها في توليد حلول أو بدائل متنوعة للمشكلة المطروحة من خلال القصة.

(٢) استخدام المشابهات المصورة

تعتمد المشابهات على مقابلة شيء أو فكرة مع شيء أو فكرة أخرى، بواسطة استخدام أحدهما مكان الآخر، أي أننا نستخدم فكرة ما للإشارة إلى أخرى (Joyce& Weil, 1996, P. 241)، وفى حالة المشابهات المصورة Picture Metaphors، يتم التعبير عن الفكرة في صورة بصرية، وتتناسب هذه الاستراتيجية مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بصفة خاصة؛ حيث يؤكد علماء نفس النمو على أن أطفال هذه المرحلة هم سادة المجاز والاستعارة (جابر جابر، ٢٠٠٣، ص ٩٦).

وتنطلق أنشطة المشابهات في منهج رياض الأطفال من معارف الأطفال، وتساعدهم على الربط بين مفاهيم وأفكار مألوفة ومفاهيم وأفكار غير مألوفة، أو رؤية مفهوم أو فكرة مألوفة من منظور جديد، كما تهيئ الفرصة للأطفال للتخيل والتأمل فيما يحيط بهم (Joyce & Weil, 1996, P. 241).

ويرى الكتاب الحالي أن استراتيجية استخدام المشابهات المصورة، تختلف باختلاف الهدف من النشاط؛ فإذا كان الهدف هو تنمية أو تقريب مفهوم معين للطفل، فان المعلمة تقوم بتوضيح المشابهة بنفسها لتقريب المفهوم للأطفال، أما إذا كان الهدف هو تنمية تفكير الطفل أو قدرته على حل المشكلات فإن المعلمة تقوم بتشجيع الأطفال على توضيح المشابهة بأنفسهم؛ فعلى سبيل المثال: يمكن أن تقوم

المعلمة بعرض صورة معينة وتطلب من الأطفال إيجاد الأشياء المحيطة بهم والتي تشبه أشياء معينة في الصورة، أو تسأل الأطفال: بماذا يذكرنا٠٠٠٠ الموجود في الصورة؟، أو الشيء الذي يقوم بعمله ٠٠٠٠ في الصورة بماذا يذكرنا؟. (تُعتبر مشكلات مفتوحة النهاية تشجع الأطفال وخاصة الموهوبين والفائقين - على توليد أكبر عدد من البدائل أو الحلول لها).

(٣) استخدام الألغاز المصورة

تعتمد هذه الاستراتيجية على تمثيل المشكلات بصرياً، وتشجيع الأطفال على حلها ومن أهم أشكال الألغاز المصورة - الأكثر شيوعاً في أنشطة رياض الأطفال - المتاهات Mazes، والصور المجزأة / بازل Puzzles، كأحد أنواع المواد التعليمية التركيبية Structured Learning Materials (Hildebrand, 1997, PP. 248- 249).

ويراعى في المشكلات المطروحة من خلال اللغز البصري أن تكون في مستوى نمو الطفل فلا تكون سهلة جداً أو صعبة جداً، كما يراعى أن تكون الرسوم المتضمنة في اللغز جذابة، وواضحة، ومألوفة بالنسبة للطفل (Hamilton, & Flemning, 1990, PP. 30- 31).

ويرى الكتاب الحالي أن استخدام الاستراتيجية السابقة، بما يراعي احتياجات الأطفال الموهوبين والفائقين، يتطلب أن:

أ - تكون المشكلات المطروحة من خلال اللغز البصري، مشكلات لها أكثر من حل أو بديل، أو عدد لانهائى من الحلول (مشكلات مفتوحة النهاية)؛ وذلك لإتاحة الفرصة للأطفال لحل المشكلات بطرق متنوعة وفقاً لما تسمح به قدراتهم، وعلى ذلك لا يعد البازل- من وجهة نظر الكتاب الحالي- ملائماً في هذا الصدد، نظراً لأنه يطرح مشكلة مغلقة النهاية (لها حل واحد فقط).

ب- تتنوع الألغاز البصرية المستخدمة (الألغاز البصرية مفتوحة النهاية)؛ بحيث يمكن أن تشمل: متاهات، وألغاز تشجع الطفل على التميز البصري



للأشكال مثل: الأشكال المتداخلة - الأشكال المختبئة - الأشكال الدخيلة/ غير المنطقية - الأشكال غير المكتملة، وذلك لتوظيف القدرات البصرية المكانية للأطفال الموهوبين والفائقين بطرق متنوعة.

(٤) الرسم التخطيطي/التقريبي للأفكار

تعتمد الفكرة الرئيسية لاستراتيجية الرسم التخطيطى/ التقريبى للأفكار Idea Shetcking على تشجيع الأطفال على التعبير عن الأفكار أو المفاهيم التي تم تناولها أثناء نشاط معين بالرسم، وذلك لتقويم فهم الطفل لفكرة، والتأكيد على مفهوم ما، ولإتاحة فرص كثيرة للأطفال ليفحصوا فكرة معينة بعمق أكبر.

ويتم استخدام هذه الاستراتيجية كالتالي:

- يطلب من الأطفال أن يرسموا فكرة رئيسة أو مفهوم ما مرتبط بالنشاط.
- تتم مناقشة العلاقة بين الرسوم والفكرة أو المفهوم الذي تم تناوله من خلال النشاط.

وفي هذه الاستراتيجية لا يتم تقويم رسوم الأطفال نفسها - من حيث دقتها وواقعيتها - وإنما نستخرج فهم الطفل للرسم التخطيطي (جابر جابر، ٢٠٠٣، ص ص ٩٦- ٩٧).

ويساعد الرسم التخطيطي للمشكلات،والذي يعبر فيه الطفل بالرسم عن المشكلة المطروحة عليه، في تنمية قدرة الأطفال على حل المشكلات؛ حيث أكدت نتائج دراسة «هيجارتى وكوزهيفنكوف» (Hegayty & Kozhevnikov, 1999) فاعلية الرسم التخطيطي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى الأطفال الصغار في عمر (٦) سنوات، كما أوضحت نتائج دراستي «ورثنجتون» (Worthington, 2005)، و«ورثنجتون وكارثرز» (Worthington, & Carruthers, 2005)، العلاقة بين الرسوم التخطيطية للمشكلات الرياضية والقدرة على الحل الابتكاري للمشكلات لدى أطفال الروضة.

كما يمكن أن يسهم الرسم التخطيطي في النمو الوجداني للأطفال أيضاً؛ حيث يشير الباحثون إلى أن تدعيم Scaffolding الرسوم التخطيطية التي يعبر بها الأطفال عن أنفسهم وعن مشاعرهم؛ يسهم في تنمية الذكاء الوجداني للأطفال.

(Shuster, 2000, p.1)

ويرى الكتاب الحالي أن استخدام الاستراتيجية السابقة في تشجيع الأطفال على عمل رسوم تخطيطية بسيطة تعبر عن حلولهم لمشكلات مطروحة عليهم؛ وخاصة المشكلات مفتوحة النهاية-أوتعبر عن تصورهم لمشاعرهم ومشاعر الآخرين، يعد توظيفاً ملائماً لهذه الاستراتيجية بما يراعي احتياجات الموهوبين والفائقين في الجانبين المعرفي والوجداني.

(٥) استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية

ترتبط استراتيجية استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية Using Concrete Materials for Manipulation، باللعب التشكيلي البنائي Constructive Play، كاستراتيجية محورية في منهج رياض الأطفال، وفيه تتاح الفرصة للأطفال لمعالجة المواد (خامات- أدوات) بطرق مختلفة، بما يسمح للأطفال بأن يكونوا ذوي فاعلية في تعليم أنفسهم، كما يؤثر في الكفاءة العقلية للطفل (سلوى عبد الباقى، ١٩٩٢، ص ١٣٢).

ويجب أن توحي المواد الملموسة المقدمة للطفل بإمكانات كثيرة للعب، وذلك لتعزيز مهارات وتخيلات الأطفال لحل المشكلات، وإتاحة الفرصة للأطفال ذوي مستويات المهارات المختلفة لاستخدام المواد بنجاح (إيفا ل. عيسى، ٢٠٠٤، ص ١٩٤).

وتعتمد أنشطة الفنون البصرية؛ كالتركيب والتشكيل على هذه الاستراتيجية بصفة أساسية، وهى تعد من أهم الأنشطة التي تساعد الأطفال الموهوبين والفائقين على تنمية وتوظيف قدراتهم البصرية المكانية (Sword, 2002b, pp. 1-2).



ويمكن أن تسهم هذه الاستراتيجية في النمو المعرفي والاجتماعي- بشكل متكامل- لدى أطفال الروضة، خاصة عند قيام الأطفال بمعالجة المواد في مجموعات عمل صغيرة، ويدعم ذلك نتائج دراسة (شعبان عيسوي والسيد عبد المجيد، ١٩٩٨)، التي أوضحت فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية بعض المفاهيم الهندسية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

كما يمكن أن تسهم هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم المجردة لدى الأطفال، ويدعم ذلك نتائج دراسة «علي» (Aly, 2004)؛ التي أوضحت فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لدى أطفال الروضة.

ويرى الكتاب الحالي إن إتاحة الفرصة للأطفال الموهوبين والفائقين لاستخدام المواد الملموسة في عمل تصميمات/ مشروعات فنية (مهام بصرية مكانية مفتوحة النهاية) ، في شكل مجموعات عمل صغيرة غير متجانسة (موهوبين وفائقين- غير موهوبين/ فائقين) ، يمكن أن يؤدي توظيف هذه الاستراتيجية بفاعلية في تحقيق أهداف النمو المعرفي والاجتماعي ببرامج الموهوبين والفائقين، في ظل دمجهم مع غير الموهوبين/ الفائقين.

تعقيب عام على استراتيجيات المدخل البصري المكاني:

يرى الكتاب الحالي تعقيباً على الاستراتيجيات السابق عرضها- إنه:

(١) تعتمد استراتيجيات: استخدام الصور والرسوم، واستخدام الألغاز المصورة، واستخدام المشابهات المصورة، على تشجيع الأطفال على تمييز وتفسير المعلومات الممثلة بصرياً، بينما تعتمد استراتيجيات: الرسم التخطيطي للأفكار، واستخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية، على تشجيع الأطفال على عمل تمثيلات بصرية مكانية للمعلومات والأفكار، وبالتالي فإنه ينبغي الاهتمام بتنوع الاستراتيجيات المستخدمة، لتوظيف القدرات البصرية المكانية للأطفال في اتجاهين متوازنين.

(٢) ينبغى توافر مجموعة من الخصائص في الوسيط/ الوسائط البصرية الموظفة من خلال الاستراتيجية، لتقوم الاستراتيجية بدور فعال في تعليم الطفل، ويؤكد ذلك ما أوضحته نتائج دراسة (هناء عبد الرحيم، ١٩٩٩) ، من وجود علاقة بين الخصائص الشكلية للوسائط البصرية والقدرة على الانتباه واستدعاء المعلومات الممثلة بصرياً لدى أطفال الروضة.

(٣) تعد الأنشطة القصصية والفنية أنسب أنواع الأنشطة - من وجهة نظر الكتاب الحالي- لتوظيف استراتيجيات المدخل البصري المكاني في تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين بمنهج رياض الأطفال؛ حيث يمكن أن يتم تخطيط هذين النوعين من الأنشطة حول مشكلات أو مهام مفتوحة النهاية ممثلة بصرياً (مشكلات أو مهام بصرية مكانية مفتوحة النهاية) - بما يتناسب وطبيعة النشاط- وتوظيف استراتيجيات المدخل البصري المكاني بشكل متكامل في كلا النوعين من الأنشطة.

ويوضح جدول (٥) مقترحات لتكامل استراتيجيات المدخل البصري المكاني- السابق تناولها- في الأنشطة القصصية والفنية الموجهة للموهوبين والفائقين بمنهج رياض الأطفال.

جدول (٥): مقترحات لتكامل استراتيجيات المدخل البصري المكاني
في الأنشطة القصصية والفنية الموجهة للموهوبين والفائقين بمنهج رياض الأطفال

نوع النشاط	استراتيجيات المدخل المكاني التي يتم تكاملها بداخل النشاط	مقترحات لتكامل هذه الاستراتيجيات داخل النشاط
نشاط قصصي	استخدام الصور والرسوم، استخدام المشابهات المصورة، استخدام الألغاز المصورة.	عرض أحداث قصة باستخدام الصور والرسوم، مع استخدام المشابهات المصورة لتوضيح بعض المفاهيم المجردة للأطفال، ثم طرح مشكلة يواجهها بطل القصة في شكل لغز مصور (متاهة- أشكال مختبئة- أشكال متداخلة- أشكال دخيلة- أشكال غير منطقية).
	استخدام الصور والرسوم، الرسم التخطيطي للأفكار.	عرض أحداث قصة باستخدام الصور والرسوم، وتشجيع الأطفال على حل المشكلة التي يقع فيها بطل القصة عن طريق عمل رسوم تخطيطية بسيطة تعبر عن أفكارهم فيما يتعلق بحل هذه المشكلة.
نشاط فني	استخدام الصور والرسوم، استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية.	طرح مهمة لتصميم مشروع فني ما من خلال إحدى الصور أو الرسوم، ثم تشجيع الأطفال على استخدام الخامات والأدوات الفنية (مواد ملموسة) ، في تصميم المنتج الفني عن طريق الرسم أو التلوين أو التركيب أو التشكيل أو جميعهم معاً.

ولكي تقوم الأنشطة القصصية والفنية، القائمة على المدخل البصري المكاني (أنشطة بصرية مكانية)، بدورها في تحقيق أهداف منهج رياض الأطفال فيما يتعلق بتعليم وتعلم الموهوبين والفائقين، فإنه ينبغي توافر مجموعة من المعايير في هذه الأنشطة.

معايير الأنشطة القائمة على المدخل البصري المكاني في برامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال:

بالإضافة إلى المعايير العامة في تخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة برامج الموهوبين والفائقين، فإنه توجد مجموعة من المعايير الخاصة بالأنشطة القائمة على المدخل البصري المكاني/ الأنشطة البصرية المكانية، لتقوم بدورها في تحقيق أهداف منهج رياض الأطفال في مجال تعليم وتعلم الموهوبين والفائقين، وهذه المعايير كالتالي:

(ا) معايير تخطيط الأنشطة البصرية المكانية

عند تخطيط النشاط البصري المكاني، ينبغي مراعاة (Silverman, 1998, P. 3; Sword, 2000, P. 5؛ إيفا ل. عيسى، ٢٠٠٤، ص ١٩٤) :

أ- اختيار أو تصميم الوسيط البصري بحيث تتوافر فيه- بالإضافة إلى الشروط الخاصة بأنواع محددة من الوسائط والسابق تناولها في جزء الاستراتيجيات- مجموعة من الشروط العامة، كالتالي:

- الفعالية؛ والتي تعني قدرة الوسيط على توسيع خيال الطفل وتشجيع الاستكشاف النشط.

- النهاية المفتوحة؛ والتي تعني إمكانية استخدام الوسيط بمرونة، وعدم ملل الطفل من استخدامه.

- الجاذبية.

ب- تنوع الوسائط البصرية المستخدمة، مع الاهتمام بتهيئة الفرص لخبرات عملية / ملموسة Hands-on Experiences مع الوسيط البصري كلما أمكن.

ج- مراعاة التوازن بين المهام البصرية المكانية التي تهدف لإكساب الأطفال بعض المفاهيم الأساسية، وتلك التي تتطلب من الأطفال حل المشكلات.

د- صياغة مشكلات مفتوحة النهاية Open-ended problems وتدريبات، تتطلب من الأطفال إجراء عمليات التحليل والتركيب، بالاستعانة بالوسائط البصرية.

(٢) معايير تنفيذ الأنشطة البصرية المكانية

عند تنفيذ النشاط البصري المكاني؛ ينبغى مراعاة (Sword, 2000, P.5; CAMPUSNET, 2004, P.2):

أ - إثارة دافعية الأطفال؛ عن طريق ربط المهام البصرية المكانية بخبرات الأطفال الفعلية.

ب- استخدام العصف الذهني Brain Storming؛ لإعطاء الفرصة للأطفال للتعامل مع الوسيط البصري بفاعلية.

ج- تقبل وتعزيز التفكير التباعدي والحلول الابتكارية للمشكلات البصرية المكانية المطروحة.

د- توضيح التوجيهات اللفظية بصرياً كلما أمكن.

هـ- إعطاء الأطفال وقتاً كافياً لأداء المهام البصرية المكانية، التي تتطلب أداء عمل تصويري Graphic Work؛ كالرسم أو التركيب باستخدام مواد مختلفة.

(٣) معايير تقويم الأنشطة البصرية المكانية

عند تقويم الأطفال من خلال النشاط البصري المكاني؛ ينبغى مراعاة (Silverman, 1998, P.3; Sword, 2000, P.5; CAMPUSNET, 2004, P.3):

أ - إعطاء الطفل مهامًا تقويمية، تتطلب منه رسم أو تكوين تمثيلات بصرية Visual Representations.

ب- التوازن بين المهام التقويمية التي تتطلب من الطفل تكوين تمثيلات بصرية، وتلك التي تتطلب منه استنتاج معلومات ممثلة بصرياً.

ج- تجنب تحديد وقت معين كوقت للانتهاء من المهام التقويمية.

د- التركيز على تقويم مدى تمكن الأطفال من جوانب التعلم المستهدفة في النشاط، وليس على دقة رسومهم أو تركيباتهم (التركيز على العمليات Process وليس على النواتج Products).

وفي سبيل عرض نماذج واقعية لكيفية مراعاة المعايير السابقة في الأنشطة البصرية المكانية بمنهج رياض الأطفال، يتم عرض نماذج لبعض البرامج والمشروعات العالمية القائمة على المدخل البصري المكاني.

برامج ومشروعات عالمية قائمة على المدخل البصري المكاني في مرحلة رياض الأطفال:

اعتمدت العديد من البرامج والمشروعات العالمية الموجهة لأطفال الروضة، على الأنشطة البصرية المكانية كأنشطة محورية، تساعد في تحقيق أهداف تعليم وتعلم الطفل في منهج رياض الأطفال.

ويتم في الجزء التالي عرض نماذج لبعض هذه البرامج والمشروعات:

(١) مشروع عالم رياضيات الأطفال Children`s Math World (CMW)

أحد مشروعات تعليم الرياضيات للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الابتدائي، تم تأسيسه عام (١٩٩٢م).

هدف المشروع

يهدف هذا المشروع إلى تحقيق هدفين رئيسين، وهما:

- ربط الأنشطة الرياضية داخل الفصل (قاعة الروضة) بخبرات الأطفال الرياضية خارج المدرسة (الروضة).

- خلق بيئة ثرية ومدعمة؛ لتعلم كتابة وحل وشرح طرق حل المسائل اللفظية.

وصف المشروع

تعتمد الفكرة الرئيسية لهذا المشروع على الاستعانة بقصص الأطفال Children's Narratives؛ كمصدر لصياغة المشكلات الرياضية لفظياً، وتشجيع الأطفال على حل هذه المشكلات باستخدام رسوماتهم الرياضية الخاصة (رسم تخطيطي للأفكار).

وتتمثل مراحل نموذج التعليم والتعلم والذي يعتمد عليه هذا المشروع في الآتي:

المرحلة الأولى: استخراج واستخدام قصص الأطفال

Eliciting and Using Children's Narratives

تقوم المعلمة بتشجيع الأطفال على المشاركة بقصصهم؛ سواء بسردها شفهياً أو رسمها، وبحيث يشارك جميع الأطفال.

المرحلة الثانية: الفهم والاستماع والوصف

Understanding, Listening, and Describing

تقوم المعلمة بتنمية فهم القاعة بأكملها لقصة الطفل، عن طريق أن يطلب من الأطفال أن يفسروا القصة بأسلوبهم، ويسألوا ويجيبوا على أسئلة تتعلق بالقصة.

المرحلة الثالثة: صياغة القصة في مصطلحات رياضية

Putting a Story in Mathematical Terms

تقوم المعلمة بإعادة سرد القصة، بشكل يتم فيه التركيز على جوانب رياضية ذات صلة بالعالم الواقعي، مع حذف العناصر غير الرياضية، ثم يقوم بعض الأطفال بإعادة سرد القصة بأسلوبهم، ووضع أسئلة تتعلق بأنواع مختلفة من المواقف المشكلة، والتي يُختار أحدها لتمثيل مسألة لفظية نموذجية.

المرحلة الرابعة: حل المشكلة والتأمل والتفسير

Problem Solving, Reflecting, and Explaining

يقوم الأطفال بحل المسائل فردياً، باستخدام رسوماتهم الرياضية الخاصة، ويمكن للأطفال أن يضعوا عناوين لرسوماتهم، توضح الجوانب الرياضية للموقف، كالدوائر أو أي أشكال هندسية أخرى. و النماذج المرسومة تساعد الأطفال على فهم الموقف، والتعبير عن طرقهم الخاصة في حل المشكلة، كما تشرح خطوات حلولهم للمشكلة.

المرحلة الخامسة: عملية البناء التعاوني

The Co-constructing Process

يتم تشجيع الأطفال على إجراء محادثات مع بعضهم البعض، فيما يتعلق بما قاموا بعمله، وفى تلك الحالة فإن محادثة قاعة الروضة تبنى بناءً تعاونيًا بواسطة جميع الأطفال المشاركين، بحيث يسهم جميع الأطفال في بيئة يقوم كل شخص بداخلها بمساعدة الآخر على التعلم، أحياناً بطريقة مادية ملموسة، وأحياناً أخرى من خلال الدعم الوجداني (Cicero et al.; 1999, PP. 544- 548).

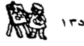
(٢) برنامج الأطفال الموهوبين والفائقين بمدرسة ريجيو إميليا

Gifted and talented Children Program in Reggio Emailia School

مدرسة «ريجيو إميليا» هى مدرسة للأطفال أقل من (٦) سنوات، تم إنشاؤها في مدينة بإيطاليا تحمل نفس الاسم، ويقوم برنامج رعاية الموهوبين والفائقين بهذه المدرسة على دمج الموهوبين والفائقين مع أقرانهم من غير الموهوبين/ الفائقين.

هدف البرنامج

تربية الموهبة/ التفوق من خلال التركيز على الاحتياجات والاهتمامات والقدرات الفردية لكل طفل، مع الاهتمام بإنجاز العمل الجماعي (حل المشكلات بشكل جماعي)



بما ينمى المهارات العليا للتفكير، وأهمها مهارات التفكير الابتكاري، بالإضافة إلى مهارات التعامل مع الأقران.

وصف البرنامج

تعتمد الفكرة الرئيسة لبرنامج الموهوبين والفائقين بهذه المدرسة، على اشتراك الموهوبين والفائقين مع أقرانهم من غير الموهوبين/ الفائقين، في مشروعات فنية جماعية مفتوحة النهاية، منبثقة من اهتمامات الأطفال، يتم فيها تشجيع الأطفال على استخدام ما يعرف باللغة المصورة Graphic Language؛ حيث يستخدم الأطفال مواد التعبير الفني في التمثيل البصري للأفكار، وبهذا يعد التمثيل الفني البصري وسيطًا لعرض تفكير الأطفال Visual Artistic Representation is a Medium to Represent Children Thinking، وذلك كبديل عن اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

ومن أهم الوسائط التي يستخدمها الأطفال في التمثيل الفني البصري بهذا البرنامج:

- الرسم Drawing
- التركيبات/ التصميمات ثلاثية الأبعاد 3 Dimensional Structures
- الرسوم الجدارية Murales
- التشكيل Modeling

(Hertzog, 2001, PP. 1-5)

(٣) مشروع مدرسة باركفيل للتعلم البصري

Parkvale School Visual learning Project

أحد مشروعات التعلم البصري لأطفال رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، تم تأسيسه في مدرسة باركفيل Parkvale، تحت رعاية جامعة ماسي Massey University بنيوزيلندا.

هدف المشروع

تعليم مهارات التصميم Design وحل المشكلات Problem Solving؛ من خلال استخدام أنشطة الفنون البصرية Visual Arts Activities.

وصف المشروع

تعتمد الفكرة الرئيسية لهذا المشروع على تشجيع الأطفال على عمل تصميمات فنية ثلاثية الأبعاد 3-D themes، يتم اختيار موضوعاتها من واقع اهتمامات الأطفال، كما يتم ربطها بالمفاهيم والمهارات المستهدف تنميتها لدى الأطفال من خلال المنهج، وذلك بشكل يتم الاهتمام فيه بالتقييم التكويني Formative Assessment، وبمشاركة الأطفال في تعلمهم Share their Learning، وكون المعلم متعلماً مشاركاً Co-Learner. وتستخدم في هذا الصدد مجموعة من استراتيجيات التعليم والتعلم، كالتالي:

(١) النمذجة Modeling

يتم استخدام نماذج لأعمال الأطفال الخاصة كلما أمكن.

(٢) تعليم الأقران Peer Tutoring

يتم استخدام هذه الاستراتيجية ليتعرف جميع الأطفال على ما تم تعلمه، وليكونوا قادرين على مساعدة بعضهم البعض.

(٣) ألعاب وأنشطة جماعية Games and Group Activities

يطلب من الأطفال العمل بشكل جماعي للنجاح في إنجاز مهمة ما، بما يساعد الأطفال على الشعور بالارتياح تجاه بعضهم البعض.

(٤) المناقشات الجماعية Group Discussions

يتم استخدام هذه الاستراتيجية ليوضح للأطفال كيف أن الأفكار الجيدة تأتي من الأفكار الأخرى، وكيف أنه إذا بدأ شخص ما بنفس فكرة شخص آخر، فإن المنتج

النهائي يأتي مختلفاً تماماً، وذلك للتغلب على مشكلة قيام الأطفال بنسخ Coping أو تقليد أفكار بعضهم البعض عند قيامهم بعمل التصميمات الفنية، وتوضيح أن عملية مشاركة الأفكار هي عملية تهدف إلى المساعدة وليس لنسخ/ تقليد الأفكار.

(Remnant, 2004, PP. 1-3)

تعقيب عام على البرامج والمشروعات العالمية القائمة على المدخل البصري المكاني:

من خلال استعراض البرامج والمشروعات العالمية السابق الإشارة إليها، يمكن استخلاص ما يلي:

(١) أوضحت أهداف هذه البرامج والمشروعات أن المدخل البصري المكاني، يمكن أن يوظف في تنمية العديد من جوانب تعليم وتعلم أطفال الروضة؛ مثل: حل المشكلات الرياضية كما في مشروع عالم رياضيات الأطفال، وتنمية المهارات العليا للتفكير ومهارات التعامل مع الأقران - كجانب وجداني- كما في برنامج الأطفال الموهوبين والفائقين بمدرسة ريجيو إميليا، ومهارات التصميم وحل المشكلات كما في مشروع مدرسة باركفيل للتعليم البصري. وعلى ذلك فالمدخل البصري المكاني يمكن أن يسهم في جانبي النمو المعرفي والوجداني بشكل متكامل.

(٢) اتضح من وصف البرامج والمشروعات أن الأنشطة القصصية - والتي اعتمد عليها مشروع عالم رياضيات الأطفال - والأنشطة الفنية - والتي اعتمد عليها كل من: برنامج الموهوبين والفائقين بمدرسة ريجيو إميليا ومشروع مدرسة باركفيل - يعدان أنسب أنواع الأنشطة لاستخدام استراتيجيات المدخل البصري المكاني في منهج رياض الأطفال.

(٣) اعتمدت المشروعات السابق الإشارة إليها، على توظيف القدرات البصرية المكانية للأطفال، من خلال تشجيعهم على عمل تمثيلات بصرية مكانية، تعبر عن طرق حلهم للمشكلات/ أدائهم للمهام مفتوحة النهاية، سواء كانت مشكلات بصرية مكانية رياضية- كما في مشروع عالم رياضيات الأطفال - أم مهامًا بصرية

مكانية مرتبطة بمفاهيم متنوعة يتم تناولها من خلال المنهج، كما في برنامج مدرسة ريجيو إميليا، ومشروع مدرسة باركفيل.

(٤) أوضحت المرحلة الرابعة من النموذج الذي اعتمد عليه مشروع عالم رياضيات الأطفال، الدور الذي يمكن أن يلعبه الرسم التخطيطي للأفكار، في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، أثناء قيام الأطفال بحل المشكلات، حيث يتم تشجيع الأطفال على التأمل في طرقهم الخاصة لحل المشكلات.

(٥) تعد استراتيجية حل المشكلات / أداء المهام في مجموعات عمل صغيرة، استراتيجية محورية في جميع البرامج والمشروعات السابقة، تم بداخلها توظيف استراتيجيات المدخل البصري المكاني؛ مثل استراتيجية الرسم التخطيطي للأفكار (في مشروع عالم رياضيات الأطفال)، واستراتيجية استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية (في برنامج الموهوبين والفائقين بمدرسة ريجيو إميليا)، وقد قام مشروع مدرسة باركفيل بتوظيف استراتيجية استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية- كإحدى استراتيجيات المدخل البصري المكاني - إلى جانب استراتيجيات أخرى خاصة بتنمية قدرة الأطفال على حل المشكلات - كأحد أهداف هذا المشروع - وهي استراتيجيات: النمذجة، وتعليم الأقران، والمناقشات الجماعية.

ويرى الكتاب الحالي أن الاستراتيجية العامة التي اعتمد عليها مشروع مدرسة باركفيل، تعد من أنسب الاستراتيجيات التي يمكن أن تبنى في ضوئها البرامج أو الأنشطة القائمة على المدخل البصري المكاني، والموجهة لتحقيق أهداف خاصة في مجال النمو العقلي والوجداني للموهوبين والفائقين.

وسيتم في الجزء التالي توضيح الاستراتيجية المقترحة من قبل الكتاب الحالي.

الفصل الخامس

دور المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض (إستراتيجية مقترحة)



مقدمة:

يتم في الجزء التالي تناول دور المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الفائقين من أطفال الرياض بشكل إجرائي؛ من خلال عرض استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري المكاني لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض.

وسيتم في الجزء التالي تناول الاستراتيجية المقترحة، من خلال النقاط التالية:

- الفلسفة التي تستند إليها الاستراتيجية المقترحة.
- الهدف العام للاستراتيجية المقترحة.
- أسس بناء الاستراتيجية المقترحة.
- مراحل الاستراتيجية المقترحة.
- استراتيجيات التعليم والتعلم الفرعية داخل الاستراتيجية المقترحة.
- دور المعلمة ودور الطفل في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية المقترحة.
- نموذج تطبيقي لنشاط قصصي مصمم في ضوء الاستراتيجية المقترحة.
- نموذج تطبيقي لنشاط فني مصمم في ضوء الاستراتيجية المقترحة.

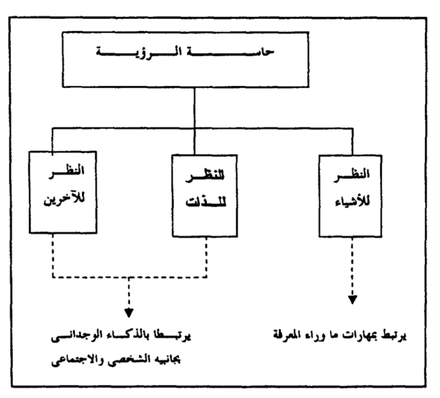
وفيما يلي عرض لكل نقطة من النقاط السابقة بالتفصيل:

الفلسفة التي تستند إليها الاستراتيجية المقترحة:

توظيف القدرات البصرية المكانية للأطفال الموهوبين والفائقين، في ظل دمجهم مع غير الموهوبين والفائقين، يمكن أن يساعد على تنمية التفكير والجوانب الوجدانية لدى كلا الجانبين لأقصى حدود لها.

فالجوانب الرئيسة لحاسة الرؤية - وما يرتبط بها من قدرات بصرية مكانية - والتي تتضمن: النظر للأشياء والنظر للذات والنظر للآخرين، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير والجوانب الوجدانية.

ويوضح شكل (٤) علاقة القدرات البصرية المكانية بمهارات ما وراء المعرفة (التفكير حول التفكير)، والذكاء الوجداني، في ضوء الجوانب الرئيسة لحاسة الرؤية.

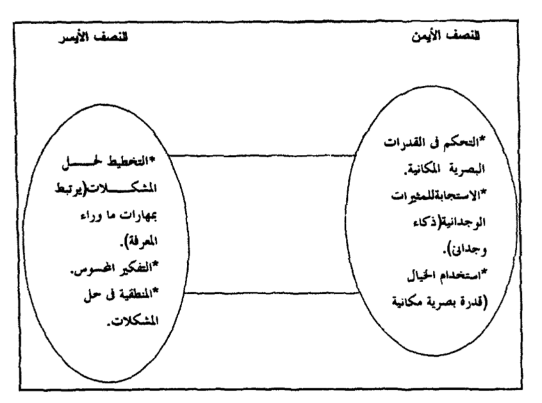


(جاكي كوك، ٢٠٠٤، ص ١٣)

شكل (٤): علاقة القدرات البصرية المكانية بمهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني في ضوء الجوانب الرئيسة لحاسة الرؤية

كما أن توظيف القدرات البصرية المكانية لتنمية التفكير في حل المشكلات (مهارات ما وراء المعرفة)، يمكن أن يؤدي إلى تدعيم نمو الجوانب الوجدانية (ذكاء وجداني) ، بما يساعد على تكامل وظائف النصفين الكرويين للمخ، ويتضح ذلك من شكل (٥) ، والذي يوضح علاقة القدرات البصرية المكانية بمهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني؛ في ضوء بعض وظائف النصفين الكرويين للمخ.

ويدعم ما سبق نتائج أحدث الأبحاث التي تناولت نمو المخ والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث أشارت إلى أن التركيب والاتصال بين النصفين الكرويين للمخ يتأثر بالعديد من العوامل، والتي من أهمها الانفعالات Emotions (ترتبط بالذكاء الوجداني)، والتنظيم الذاتي للعقل Self-regulation of Mind (يرتبط بمهارات ما وراء المعرفة) (Eslinger, 2003,p.1).



(Merry, 1998, P. 39)

شكل (٥): علاقة القدرات البصرية المكانية بمهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني فى ضوء بعض وظائف النصفين الكرويين للمخ



الهدف العام للاستراتيجية المقترحة:

تنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض، في ظل دمجهم مع غير الموهوبين والفائقين، من خلال توظيف قدراتهم البصرية المكانية في حل المشكلات بشكل فردى وبشكل جماعي.

ولتحقيق الهدف السابق، تم بناء الاستراتيجية في ضوء مجموعة من الأسس.

أسس بناء الاستراتيجية المقترحة:

تم الاعتماد في بناء الاستراتيجية على الأسس التالية:

(١) خصائص واحتياجات الموهوبين والفائقين من أطفال الرياض.

(٢) نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال، وما تناولته فيما يتعلق بالمدخل البصري المكاني ومهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني.

(٣) المعايير العامة لاستراتيجيات التعليم والتعلم ببرامج الموهوبين والفائقين برياض الأطفال.

(٤) أسس المدخل البصري المكاني، واستراتيجياته.

(٥) المبادئ الأساسية في تعليم وتعلم مهارات ما وراء المعرفة، واستراتيجياتها.

(٦) استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني.

(٧) الدراسات السابقة في تعليم وتعلم الموهوبين الفائقين، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني، والمدخل البصري المكاني.

(٨) البرامج والمشروعات العالمية المرتبطة بالمجالات السابق الإشارة إليها في النقطة السابقة.

وفى ضوء ما سبق، تم بناء استراتيجية تتكون من عدد من المراحل.

مراحل الاستراتيجية المقترحة:

تتمثل مراحل الاستراتيجية المقترحة في خمس مراحل رئيسة تتحدد في الآتي:

المرحلة الأولى: استثارة انتباه الأطفال

تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة الأطفال وجذب انتباههم لموضوع النشاط، من خلال توظيف الوسيط/ الوسائط البصرية كأدوات، لربط التعلم الحالي بالتعلم السابق، عن طريق تشجيع الأطفال على تمييز وتفسير المعلومات والأفكار الممثلة من خلال الوسيط، وبشكل يتم فيه التركيز على الجوانب الوجدانية المرتبطة بالفكرة التي يعبرعنها الوسيط، وبخاصة بعد التعاطف.

المرحلة الثانية: طرح المهمة البصرية المكانية مفتوحة النهاية

تهدف هذه المرحلة إلى توجيه انتباه الأطفال للمشكلة البصرية المكانية المطروحة من خلال الوسيط، وفيها يتم توظيف الوسيط البصري كأداة لتشجيع الطفل على الإحساس بالمشكلات، واستثارة تفكيره لتوليد بدائل لحل هذه المشكلات.

المرحلة الثالثة: النمذجة (نمذجة مهارات ما وراء المعرفة وأبعاد الذكاء الوجداني)

تهدف هذه المرحلة إلى تعليم الطفل كيفية حل المشكلة البصرية المكانية، مستخدماً مهارات ما وراء المعرفة، ومراعياً أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، الدافعية، معالجة الجوانب الوجدانية) ، وذلك من خلال ملاحظة نموذج سلوكي، يوضح له كيفية توظيف الوسيط البصري كأداة لحل المشكلة. وتتضمن هذه المرحلة نوعين من النمذجة:

- نمذجة من قِبَل المعلمة.

- نمذجة من قِبَل أحد الأطفال الموهوبين/ الفائقين.

حيث لم يتم الاقتصار على النمذجة من قبل المعلمة فقط، نظراً لما يلي:

(أ) إعطاء الطفل الموهوب/ الفائق دوراً إيجابياً في تعليم أقرانه في الجانبين المعرفي والوجداني.

(ب) توجيه انتباه الأطفال إلى أن المشكلة / المهمة المطروحة من خلال الوسيط البصري، لها أكثر من بديل للحل، وذلك خلافاً للمهام المغلقة النهاية التي اعتاد الأطفال على أدائها، وبهذا يتم الاحتفاظ بانتباه الأطفال، واستثارة تفكيرهم نحو توليد العديد من البدائل للمشكلة المطروحة من خلال الوسيط البصري.

المرحلة الرابعة: أداء المهمة البصرية المكانية في مجموعات عمل صغيرة

تهدف هذه المرحلة إلى تدريب الأطفال على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات أو أداء مهام بصرية مكانية في مجموعات عمل صغيرة، بما يسهم في إحداث تكامل بين مهارات ما وراء المعرفة والمهارات الاجتماعية (كأحد أبعاد الذكاء الوجداني)، وبشكل يتم فيه توظيف قدرات الطفل الموهوب/ الفائق في تعليم أقرانه معرفياً ووجدانياً، من خلال قيامه بقيادة مجموعة العمل الصغيرة.

المرحلة الخامسة: التقويم

تهدف هذه المرحلة إلى تقويم مجموعات العمل الصغيرة، فيما يتعلق بتمكنهم من الجوانب المستهدفة، وتشتمل هذه المرحلة على مرحلتين فرعيتين، وهما:

(أ) مرحلة التقييم

وهي تهدف إلى تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الأطفال، فيما يتعلق بتمكنهم من الجوانب المستهدفة، وتتضمن ثلاثة أنواع من التقييم:

(أ-١) تقييم من قِبَل المعلمة.

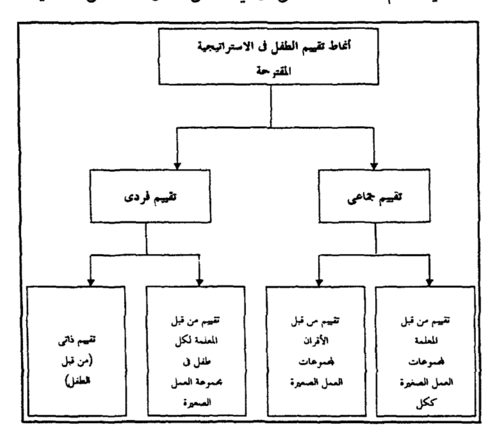
(أ-٢) تقييم ذاتي.

(أ-٣) تقييم من قِبَل باقي الأطفال. (تقييم الأقران)

ويتم التقييم بشكل فردي وبشكل جماعي، ويوضح شكل (٦) أنماط تقييم الطفل في الاستراتيجية المقترحة.

(ب) مرحلة الإثراء والتدعيم

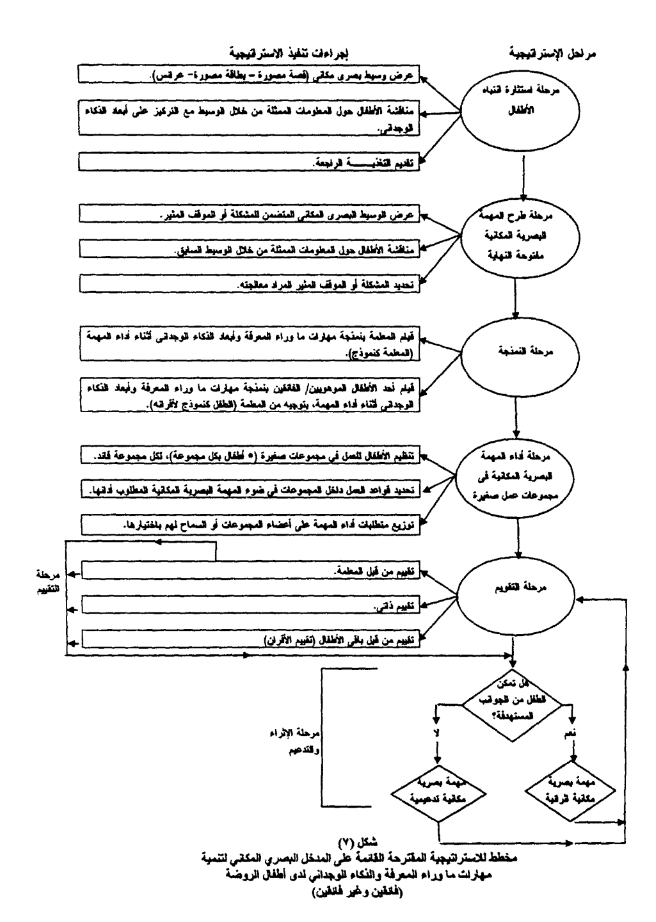
تهدف هذه المرحلة إلى إثراء Enriching نقاط القوة لدى الأطفال الموهوبين والفائقين والأطفال الذين تمكنوا من الجوانب المستهدفة، بالإضافة إلى تدعيم أو مساندة Scaffolding الأطفال الذين لم يتمكنوا من بعض أو كل هذه الجوانب، وذلك من خلال توجيه كلا الجانبين لحل مشكلات/ أداء مهام بصرية مكانية فردية، مستخدمين مهارات ما وراء المعرفة، ومراعين أبعاد الذكاء الوجداني، ثم يتم تقييم كل طفل بنفس الطريقة المتبعة في تقييم الأطفال بشكل فردي داخل مجموعة العمل الصغيرة.



شكل (٦): أنماط تقييم الطفل في الاستراتيجية المقترحة

ويتطلب تنفيذ كل مرحلة من المراحل السابقة القيام بعدد من الإجراءات، ويوضح شكل (٧) مخطط لمراحل الاستراتيجية المقترحة وإجراءات تنفيذ الاستراتيجية.





شكل (٧)
مخطط للاستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري المكاني لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة (فائقين وغير فائقين)

استراتيجيات التعليم والتعلم الفرعية داخل الاستراتيجية المقترحة:

تم الاعتماد في بناء الاستراتيجية المقترحة، على إحداث تكامل بين الاستراتيجيات المرتبطة بكل من: المدخل البصري المكاني ومهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني، كاستراتيجيات فرعية داخل الاستراتيجية المقترحة.

ويتمثل التكامل بين الاستراتيجيات في نوعين من التكامل:

(أ) تكامل داخلي

تكامل بين الاستراتيجيات الخاصة بكل متغير من المتغيرات السابق الإشارة إليها على حدة، وذلك كما اتضح في الجزء الخاص بمقترحات الكتاب الحالي في هذا الصدد، والسابق تناولها في الفصل الخاص بكل متغير.

(ب) تكامل خارجي

تكامل بين الاستراتيجيات الخاصة بالمتغيرات السابق الإشارة إليها معاً، ويوضح جدول (٦) تكامل بعض استراتيجيات المدخل البصري المكاني، وما وراء المعرفة، والذكاء الوجداني، كاستراتيجيات فرعية في مراحل الاستراتيجية المقترحة.

وفي ضوء التكامل بين الاستراتيجيات السابق الإشارة إليها داخل الاستراتيجية المقترحة، تحدد دور أو أدوار المعلمة والطفل في كل مرحلة من مراحلها.

دور المعلمة والطفل في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية المقترحة:

تعتمد الاستراتيجية المقترحة على التفاعل النشط بين الطفل والمعلمة، والطفل وأقرانه (موهوبين وفائقين – غير موهوبين وفائقين)، بما يُمَكِّن الطفل من القيام بدور إيجابي في عملية تعلمه.

ويتضح ذلك من خلال جدول (٧)، والذي يوضح دور المعلمة والطفل في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية المقترحة.

جدول (٦): تكامل بعض استراتيجيات المدخل البصري المكاني

وما وراء المعرفة والذكاء الوجداني في مراحل الاستراتيجية المقترحة

مراحل الاستراتيجية المقترحة	الاستراتيجيات الفرعية المرتبطة بالمدخل البصري المكاني	الاستراتيجيات الفرعية المرتبطة بمهارات ما وراء المعرفة	الاستراتيجيات الفرعية المرتبطة بالذكاء الوجداني
١- استثارة انتباه الأطفال	- استخدام الصور والرسوم في عرض الفقرتين (فى الأنشطة القصصية)، أو التمهيد للموقف المثير المرتبط بالتصميم الفني (فى الأنشطة الفنية). - استخدام المشابهات المصورة.	————	- استخدام القصص - المناقشة
٢- طرح المهمة البصرية المكانية مفتوحة النهاية.	- استخدام الألغاز المصورة (فى الأنشطة القصصية). - استخدام مواد ملموسة للمعالجة (فى الأنشطة الفنية).	حل المشكلات	حل المشكلات
٣- النمذجة	- استخدام الألغاز المصورة (فى الأنشطة القصصية). - استخدام مواد ملموسة للمعالجة (فى الأنشطة الفنية).	- النمذجة (نمذجة مهارات ما وراء المعرفة من قبل المعلمة والطفل الفائق). - تعليم الأقران. - التساؤل الذاتي.	النمذجة (نمذجة أبعاد الذكاء الوجداني من قبل المعلمة ومن قبل الطفل الفائق)
٤- أداء المهمة في مجموعات عمل صغيرة	-الرسم التخطيطي للأفكار (فى الأنشطة القصصية). - استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية (فى الأنشطة الفنية)	- حل المشكلات - العمل في المجموعات التعاونية.	- الحل التعاونى للمشكلات (فى الأنشطة القصصية). - العمل واللعب في مجموعات صغيرة. - استخدام أنشطة الفنون البصرية (فى الأنشطة الفنية).
٥- التقويم: أ- التقييم	————	- طلب التوضيح - التساؤل الذاتي	المناقشة
٥- التقويم: ب- الإثراء والتدعيم	- استخدام الألغاز المصورة (في الأنشطة القصصية) - استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية (فى الأنشطة الفنية)	- حل المشكلات بشكل فردى - طلب التوضيح - التساؤل الذاتي	- حل المشكلات - المناقشة

جدول (٧): دور المعلمة ودور الطفل في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية المقترحة

مراحل الاستراتيجية		دور المعلمة	دور الطفل
المرحلة الأولى: استثارة انتباه الأطفال		- عرض الوسيط البصري - طرح الأسئلة - تقديم التغذية الراجعة	الإجابة على أسئلة المعلمة
المرحلة الثانية: طرح المهمة البصرية المكانية مفتوحة النهاية		- عرض الوسيط البصري. - طرح الأسئلة. - تحديد/ توجيه الأطفال لتحديد المهمة البصرية المكانية	- الملاحظة - الإجابة على أسئلة المعلمة
المرحلة الثالثة: النمذجة		- عرض عملي لطريقة التفكير في أداء المهمة مع توضيح مهارات ما وراء المعرفة وأبعاد الذكاء الوجداني المستهدفة. - توجيه تساؤلات لأحد الأطفال الموهوبين/ الفائقين من قبل وأثناء وبعد انتهائه من أداء المهمة؛ لتوضيح الجوانب المستهدفة.	الطفل الموهوب/ الفائق الذي يقوم بالأداء: - عرض طريقة التفكير في أداء المهمة بأسلوب آخر. - الإجابة على أسئلة المعلمة. باقي أطفال القاعة: - الملاحظة. - طرح الأسئلة.
المرحلة الرابعة: أداء المهمة البصرية المكانية في مجموعات عمل صغيرة		- تنظيم المجموعات. - تحديد قواعد العمل داخل المجموعة. - توفير متطلبات أداء المهمة لكل مجموعة.	تنفيذ المهمة وفقاً للشروط المحددة؛ بالتعاون مع مجموعة صغيرة من أقرانه.
المرحلة الخامسة: التقويم	أولاً: التقييم	- متابعة أداء المجموعات وتدوين ملاحظات خاصة بتفاعل أطفال كل مجموعة. - طرح تساؤلات تساعد الأطفال على توضيح مهارات ما وراء المعرفة وأبعاد الذكاء الوجداني. - طرح تساؤلات تساعد الأطفال على التقييم الذاتي. - تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة لتقييم أقرانهم.	- التقييم الذاتي للأداء. - اقتراح بدائل لتعديل الأداء. - طرح الأسئلة لتقييم الأقران.
	ثانياً: الإثراء والتدعيم	- توجيه الأطفال لأداء مهام بصرية مكانية إضافية (إثرائية / تدعيمية) - مناقشة الأطفال بعد الانتهاء من أداء المهام.	- أداء المهمة الإضافية بشكل فردي. - الإجابة على أسئلة المعلمة بعد الانتهاء من الأداء.

نموذج تطبيقي لنشاط قصصي مصمم في ضوء الاستراتيجية المقترحة[1]

عنوان النشاط: ذات الرداء الأحمر

زمن النشاط: (٦٠) دقيقة

المفاهيم والمهارات والاتجاهات المتضمنة في النشاط:

- *المفاهيم*

الحيوانات الأليفة والمتوحشة- مفاهيم مرتبطة بالعلاقات المكانية (قريب من/ بعيد عن، أمام/ خلف) - الاتجاهات (يمين/ يسار) - المنحنى المفتوح/ المغلق- الحجم (كبير/ صغير) - الألوان - مسميات بعض المشاعر (فرح،حيرة، خوف، قلق، غضب) - مساعدة الآخرين- مفاهيم ما وراء معرفية (تفكير، خطة، خطوات العمل / التنفيذ (إجراءات الخطة)، تعديل الخطة، تساؤلات ذاتية/ تساؤلات بين الفرد وذاته)

- *المهارات*

مهارات ما وراء المعرفة- مهارات مرتبطة بالذكاء الوجداني - التعبير عن الصور بجمل بسيطة- إجراء المقارنات البصرية.

- *الاتجاهات*

الاتجاهات المرتبطة بالذكاء الوجداني (الاتجاه نحو المثابرة، الاتجاه نحو الاهتمام بالآخرين، الاتجاه نحو القيادة، الاتجاه نحو الثقة بالنفس).

---

(١) يمثل هذا النشاط والنشاط الذي يليه نشاطين من برنامج قائم على المدخل البصري المكاني لتنمية مهارات ماوراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الفائقين / الموهوبين من أطفال الرياض، تم تصميمه وتطبيقه في إطار رسالة الدكتوراه الخاصة بمعدة الكتاب الحالي، تحت إشراف:
أ.د/ كريمان بدير: أستاذ تربية الطفل بكلية البنات- جامعة عين شمس.
أ.د/ شعبان حفني: أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالإسماعيلية-جامعة قناة السويس.

الأهداف الإجرائية:

في نهاية النشاط، يتوقع أن يكون الطفل قادراً على أن:

١- يصف ما قام بعمله مع مجموعة صغيرة من زملائه، عند توليد خمسة بدائل مختلفة لحل اللغز المصور (متاهة يطلب من الطفل فيها توصيل ذات الرداء الأحمر لجدتها دون أن يراها الذئب)، من حيث طريقة التفكير الجماعية.

٢- يصف ما قام بعمله، مع أعضاء مجموعته، عند حل اللغز المصور (المتاهة) بشكل تعاوني، من حيث سلوكيات التعاون داخل المجموعة.

٣- يصف طريقة تفكيره الخاص في حل اللغز، بشكل فردي داخل المجموعة، عند التخطيط لحل اللغز.

٤- يصف طريقة تفكيره في حل اللغز - فردياً - أثناء القيام بتنفيذ الحل.

٥- يصف البديل الذي توصل إليه في حل اللغز، موضحاً: بعض العلاقات المكانية، والمنحنيات المفتوحة والمغلقة، والاتجاهات.

٦- يبدي رأيه في البديل الذي توصل إليه من خلال تفكيره الخاص.

٧- يعطي مقترحات لتطوير طريقة تفكيره في توليد بديل لحل اللغز.

٨- يصف مشاعر بعض شخصيات القصة (ذات الرداء الأحمر، الذئب، والكلب الطيب)، في بعض المواقف، وذلك بجمل بسيطة واضحة.

٩- يصف مشاعره الذاتية نحو تصرفات بعض شخصيات القصة، وذلك بجمل بسيطة واضحة.

١٠- يطرح أسئلة تطلب من زملائه- من أعضاء المجموعات الأخرى- توضيح طرق تفكيرهم في حل اللغز المصور.

١١- يبدي رأيه في الطرق التي فكر بها زملاؤه- من أعضاء المجموعات الأخرى- في حل اللغز المصور.



١٢- يعطي مقترحات لتطوير طرق تفكير زملائه، في توليد بدائل حل اللغز المصور.

الوسائل التعليمية:

١- (٧) شفافيات تمثل أحداث القصة.

٢- شفافيتان تمثلان الصورة الأولى من اللغز المصور (المتاهة).

٣- (٣) مجموعات من البطاقات مقاس ٢٠سم×٣٠سم؛ تشمل كل مجموعة على إحدى صور اللغز المصور[1] (الصورة الأولى «٣٠بطاقة»[2]، الصورة الثانية «٢٥ بطاقة»، الصورة الثالثة «١٥ بطاقة»).

٤- جهاز أوفرهيد بروجيكتور.

٥- قلم خاص بالكتابة على الشفافيات.

إجراءات النشاط[3]:

١- استثارة انتباه الأطفال

١/١ عرض الشفافية الأولى، والتي تمثل صورة ذات الرداء الأحمر، وتعريف الأطفال بأنها بطلة القصة التي سيسمعونها اليوم.

---

(١) الألغاز البصرية المتضمنة في النشاط من فكرة وتصميم معدة الكتاب الحالي.

(٢) يتناسب عدد بطاقات الصورة الأولى للألغاز المصورة- في جميع الأنشطة القصصية بالبرنامج- مع العدد الكلي لأطفال القاعة، وهو محدد في أنشطة البرنامج الحالى بـ (٣٠) طفلاً وطفلة، أما عدد بطاقات الصورتين الثانية والثالثة فقد تم تحديده بشكل تقريبي، على اعتبار أنه يتوقع أن يتمكن ٧٥٪ من الأطفال من الجوانب المستهدفة بعد أدائهم في الصورة الأولى للغز المصور، بينما قد لايتمكن ٢٥٪ منها، وقد تم زيادة عدد البطاقات في الصورتين معاً عن (٣٠) بطاقة (عدد الأطفال المحدد في أنشطة البرنامج)، تحسباً لإمكانية زيادة أو نقص النسبة المتوقعة في كلا الجانبين عن النسبة الفعلية.

(٣) تمثل إجراءات النشاط مراحل الاستراتيجية المقترحة، والسابق توضيحها.

٢/١ عرض أحداث القصة تباعاً، بأسلوب مشوق وجذاب، مع التركيز على مفاهيم: الحيوانات الأليفة والمتوحشة والمفاهيم المرتبطة بالعلاقات المكانية والاتجاهات والحجم والألوان، مع تشجيع الأطفال على تمييز وتفسير تعبيرات وجوه شخصيات القصة، ومقارنة مشاعرهم الذاتية بمشاعر هذه الشخصيات (التعاطف/التفهم)، ونقد تصرفات هذه الشخصيات في بعض المواقف.

ملخص القصة [1]

طلبت والدة ذات الرداء الأحمر من ابنتها أن تقوم بتوصيل كعك العيد لجدتها، وحذرتها من أن تكلم أي شخص لا تعرفه أثناء سيرها في الطريق، إلا أن ذات الرداء الأحمر لم تسمع كلام والدتها؛حيث تكلمت مع الذئب المفترس- والذي قابلته أثناء سيرها- وعرف منها مكان بيت جدتها، وسبقها إليه، وحبس الجدة في الدولاب، وارتدى ملابسها، ونام على سريرها، منتظراً قدوم ذات الرداء الأحمر، وعندما وصلت ذات الرداء الأحمر، أخذت تتكلم مع الذئب، معتقدة أنه جدتها المريضة، وفجأة قام الذئب بمحاولة الهجوم عليها لالتهامها، فأخذت ذات الرداء الأحمر تجرى وتصرخ، فسمعها بعض الصيادين الذين قاموا بمطاردة الذئب المفترس، حتى هرب خائفاً.

٣/١ تقديم تعليق نهائي يتم فيه تلخيص أحداث القصة، ومراجعة المفاهيم التي تم التركيز عليها، أو سؤال الأطفال والتعليق على إجاباتهم.

---

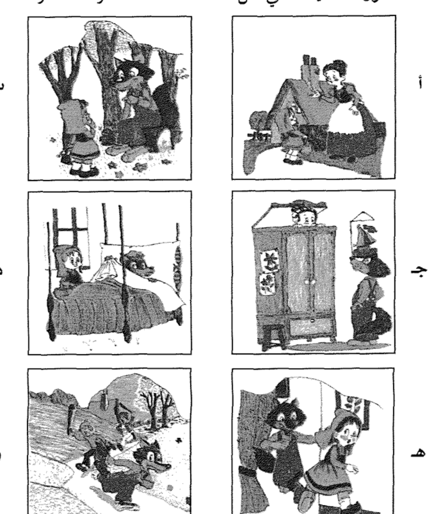
(١) القصة والرسوم مأخوذة عن: دار المعارف للطبعة العربية (د.ت). سلسلة مختارات عالمية للطفل: ذات الرداء الأحمر، القاهرة.



صورة ذات الرداء الأحمر



صور الشفافيات التي تمثل أحداث قصة «ذات الرداء الأحمر»



٢- طرح المهمة البصرية المكانية المفتوحة النهاية

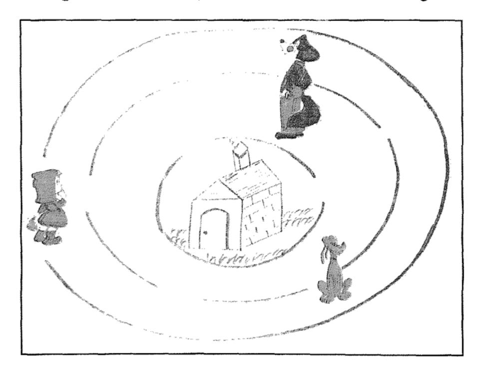
٢/ ١ عرض الشفافية التي تمثل الصورة الأولى من اللغز المصور (المتاهة)، مع توضيح أن هذه الصورة قد تم التقاطها لذات الرداء الأحمر، وهي تحاول توصيل كعك العيد لجدتها في العام التالي.

٢/ ٢ مناقشة الأطفال حول المعلومات المتضمنة في اللغز المصور، بشكل يتم فيه التركيز على مفاهيم: المنحنيات المفتوحة والمغلقة، والاتجاهات والعلاقات المكانية، ومسميات المشاعر، من خلال تشجيع الأطفال على وصف تعبيرات وجوه الشخصيات الموجودة بالمتاهة (ذات الرداء الأحمر، الذئب، الكلب).

٢/ ٣ تشجيع الأطفال على تحديد المشكلة الواقعة فيها ذات الرداء الأحمر، وما هو مطلوب لمساعدتها، أو تحديد المهمة المطلوبة كالتالي: «ذات الرداء الأحمر حائرة» لا تعرف ما هو الطريق الذي يجب أن تسير فيه، حتى تصل لمنزل جدتها، بدون أن تقابل الذئب، فهل يمكننا مساعدتها؟».

الصورة الأولى من اللغز المصور

توصيل ذات الرداء الأحمر إلى منزل جدتها عبر المتاهة بدون أن تقابل الذئب



٣- النمذجة

٣/ ١ عرض عملي من قِبَل المعلمة، لكيفية التفكير في حل اللغز[١]، مع توضيح التساؤلات الذاتية (الأسئلة التي يسألها الفرد بينه وبين نفسه)، قبل وأثناء وبعد القيام بحل اللغز، لإثارة وعي الأطفال بهذه التساؤلات، وتوضيح مهارات ما وراء المعرفة.

أمثلة:

- أول حاجة بسأل نفسي عليها / باقولها بيني وبين نفسي هي: ما أول شيء يجب أن أقوم بعمله حتى أوصل ذات الرداء الأحمر لجدتها سليمة بدون أن أخطئ، وما هى الأشياء التي يجب أن أبحث عنها / أنظر إليها في المتاهة، حتى تساعدني في ذلك؟. (تساؤل ذاتي مرتبط بمهارة التخطيط)
- ما هى الأشياء التي كنت سأخطئ فيها، وما الذي يجب أن أفعله حتى لا أقع في الخطأ مرة أخرى، وأنا أقوم بتوصيل ذات الرداء الأحمر لجدتها؟. (تساؤل ذاتي مرتبط بمهارة المراقبة)
- يا ترى هل الطريق الذي جعلت ذات الرداء الأحمر تمشي فيه، سيساعدها في الوصول لجدتها كما أرادت، أم كان من الأفضل أن أجعلها تسير من طريق آخر؟ أو أرسم هذا الطريق بشكل أفضل؟. (تساؤل ذاتي مرتبط بمهارة التقويم)[٢].

كما يتم توضيح بعض أبعاد الذكاء الوجداني، وخاصة أبعاد الوعي بالذات والدافعية ومعالجة الجوانب الوجدانية.

---

(١) تقوم المعلمة بالأداء في الشفافية الأولى.

(٢) على المعلمة القيام بتوضيح التساؤلات الذاتية، المرتبطة بالمهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات ما وراء المعرفة- الموضحة بالتعريف المحدد في الفصل الثاني من الكتاب الحالي- وذلك على نمط الأمثلة الموضحة، وبما يتناسب مع طبيعة المهمة المطروحة، ويتم اتباع تلك الاستراتيجية في جميع الأنشطة القصصية القائمة على الاستراتيجية المقترحة.

أمثلة:

- أشعر بالحيرة، لأن أمامي أكثر من طريق لتوصيل ذات الرداء الأحمر. (الوعي بالذات).
- لابد أن أرسم الطريق الذي ستسير فيه ذات الرداء الأحمر بشكل جيد، وإذا أخطأت أرسمه مرة أخرى، ولا أقول أننى لا أعرف عمل ذلك. (الدافعية).
- إذا أخطأت أثناء قيامي برسم الطريق، فعلي ألا أتضايق أو أبكي أو أشخبط في الورقة وأقطعها. (معالجة الجوانب الوجدانية).

٣/٢ اختيار أحد الأطفال الموهوبين/ الفائقين، ليقوم بعرض عملي لكيفية التفكير في حل اللغز المصور بطريقة أخرى[١] - بخلاف التي اتبعتها المعلمة- مع تشجيعه على توضيح التساؤلات الذاتية وأبعاد الذكاء الوجداني المستهدفة، من خلال قيام المعلمة بطرح أسئلة تساعده على ذلك.

٤- أداء المهمة البصرية المكانية في مجموعات عمل صغيرة

٤/١ تقسيم الأطفال إلى مجموعات عمل صغيرة، لا يزيد عدد الأطفال بكل مجموعة عن (٥) أطفال، ولكل مجموعة قائد (يفضل أن يكون أحد الأطفال الموهوبين/ الفائقين).

٤/٢ توضيح المهمة المطلوبة من كل مجموعة، وهي توصيل ذات الرداء الأحمر لجدتها بخمس طرق مختلفة- بخلاف الطريقتين اللتين اتبعتهما المعلمة والطفل الموهوب/ الفائق في مرحلة النمذجة- بحيث يقوم كل طفل في المجموعة بتوصيلها من طريق بخلاف الطريق الذي اتبعه زميله.

٤/٣ توزيع (٥) بطاقات من الصورة الأولى للغز المصور على أعضاء كل مجموعة، وتوجيههم إلى استخدام أقلامهم الرصاص، في رسم الطريق الذي سيتم من خلاله توصيل ذات الرداء الأحمر عبر المتاهة.

---

(١) يقوم الطفل بالأداء في الشفافية الثانية.



٥- التقويم

أولاً: التقييم[١]

تتم متابعة أداء المجموعات- دون تدخل- وتدوين ملاحظات خاصة بتفاعل أطفال كل مجموعة أثناء العمل[٢]، وبعد الانتهاء، تقوم كل مجموعة بعرض ما قامت بعمله على باقي الأطفال، وتسير إجراءات تقييم كل مجموعة[٣] كالتالي:

٥/ ١ يطلب من قائد كل مجموعة، بالاشتراك مع أعضاء مجموعته، توضيح الخطة الجماعية المبدئية التي وضعوها لحل اللغز، وما الذي فكروا في عمله - بشكل جماعي - حتى لا تتكرر الطرق التي يتم من خلالها توصيل ذات الرداء الأحمر داخل المجموعة (مهارة التخطيط بشكل جماعي)، وما كانوا يفكرون في عمله - بشكل جماعي - أثناء قيامهم بالأداء في البطاقات (مهارة المراقبة بشكل جماعي)، بعد الانتهاء من حل اللغز وفقاً للشرط المحدد (مهارة التقويم بشكل جماعي).

٥/ ٢ يطلب من قائد كل مجموعة بالاشتراك مع أعضاء مجموعته، توضيح الأشياء التي اشتركوا في عملها مع بعضهم البعض، وكيفية قيامهم بمساعدة بعضهم

---

(١) يهدف هذا الإجراء بما يشمله من إجراءات فرعية إلى تشخيص أوجه القوة وأوجه القصور لدى الأطفال فيما يتعلق بالجوانب المستهدفة، لتحديد مدى تمكنهم من هذه الجوانب.

(٢) يتم تدوين ملاحظات تتعلق بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية- وخاصة السلوكيات المتميزة التي تصدر عن الأطفال الموهوبين والفائقين والناتجة عن خصائصهم الاجتماعية المتفردة- والسلوكيات السلبية التي تصدر عن أطفال كل مجموعة، سواء كقادة أو أعضاء في المجموعات، ويمكن للمعلمة الرجوع لبطاقة ملاحظة سلوكيات الذكاء الوجداني- والمرفقة بالبرنامج- للتعرف على نماذج للسلوكيات التي ينبغى التركيز على تسجيلها، وبالتحديد فيما يتعلق ببعد المهارات الاجتماعية، كما يمكنها الاستعانة بمن يعاونها في تدوين الملاحظات - بعد تدريبه على ذلك-. ويتم اتباع هذه الطريقة في جميع أنشطة البرنامج.

(٣) يتم تنفيذ كل إجراء من إجراءات التقييم؛ من خلال طرح أسئلة تساعد الأطفال على التعبير عن/ توضيح مدى تمكنهم من الجوانب المستهدفة، كما تساعدهم على تقييم أنفسهم (تقييم ذاتي) ، وتقييم زملائهم (تقييم الأقران) ، ويمكن للمعلمة الرجوع لأنشطة اختبار مهارات ما وراء المعرفة، وبطاقة ملاحظة سلوكيات الذكاء الوجداني- والملحقين بالبرنامج- للاسترشاد بها في صياغة الأسئلة التي يمكن طرحها على الأطفال، ليقوموا بتوضيح الجوانب المستهدف تقييمها، وذلك في جميع أنشطة البرنامج.

البعض أثناء العمل، ودور قائد المجموعة (مهارات اجتماعية) مع قيام المعلمة بالتعليق[1].

٥/ ٣ يطلب من كل طفل في المجموعة عرض البديل/ الحل الذي توصَّلَ إليه، موضحاً كيف قام بالتخطيط لهذا الحل؟ (مهارة التخطيط).

٥/ ٤ يطلب من كل طفل في المجموعة، توضيح ما كان يفكر فيه، أثناء قيامه بتنفيذ الحل (مهارة المراقبة)، محدداً الصعوبات التي واجهته وكيف تغلب عليها واستمر في أداء المهمة (الدافعية) ، ولم يغضب أو يبكِ لوقوعه في أخطاء، أو لعدم استطاعته عمل شيء ما (معالجة الجوانب الوجدانية).

٥/ ٥ يطلب من كل ما في المجموعة وصف البديل الذي توصل إليه (الطريق الذي تم من خلاله توصيل ذات الرداء الأحمر عبر المتاهة)، موضحاً: بعض العلاقات المكانية، والمنحنيات المفتوحة والمغلقة، والاتجاهات.

٥/ ٦ يطلب من كل طفل في المجموعة تحديد الأشياء التي يشعر أنه قد قام بها على نحو جيد، والأشياء التي كان يمكنه القيام بها بشكل أفضل، والأشياء التي كان يرغب في القيام بها ولكنه لم يستطع. (تقييم ذاتي).

٥/ ٧ يتم تشجيع كل طفل في المجموعة على إعطاء مقترحات كانت يمكن أن تسهم في التفكير في حل اللغز بشكل أفضل. (مهارة التقويم)

٥/ ٨ يطلب من كل في المجموعة وصف مشاعر[2] بعض شخصيات القصة (التعاطف/ التفهم) - والتي تظهر في المتاهة- في المواقف الآتية:

---

(١) على المعلمة أن تقوم بالتعقيب/ التعليق على وصف الأطفال لسلوكيات التعاون داخل المجموعة، بشكل يتم فيه توجيه انتباه الأطفال - سواء أعضاء المجموعة أو الأطفال الآخرين-إلى السلوكيات الاجتماعية الإيجابية والسلبية، وذلك بالاستعانة بالملاحظات التي تم تدوينها أثناء متابعة أداء المجموعات، لإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات الاجتماعية بين المجموعات المختلفة.

(٢) يتضمن قيام الطفل بتحديد مسمى الشعور، بالإضافة إلى سبب/ أسباب هذا الشعور، وذلك في حالة وصف مشاعر الآخرين، أو المشاعر الذاتية.
مثال: تشعر ذات الرداء الأحمر بالخوف (مسمى الشعور)، لأن الذئب ينتظر قدومها في الناحية الأخرى (سبب الشعور).



-ذات الرداء الأحمر: قبل الوصول لجدتها (حيرة) - أثناء سيرها في الطريق (خوف) - بعد وصولها لجدتها (فرح).

- الذئب: أثناء انتظاره لذات الرداء الأحمر (قلق) - بعدما عرف أن ذات الرداء وصلت لجدتها بسلام (غضب).

- الكلب الطيب: أثناء مراقبته لذات الرداء الأحمر وهي تقف بعيداً (قلق) - عند مرور ذات الرداء الأحمر بجانبه (فرح).

٥/ ٩ يطلب من كل طفل في المجموعة وصف مشاعره الذاتية، نحو تصرفات الشخصيات السابقة، في المواقف السابق تحديدها. (الوعي بالذات)

٥/ ١٠ يتم تشجيع باقي الأطفال على طرح أسئلة على أعضاء المجموعة، تساعدهم على توضيح طرق تفكيرهم في حل اللغز المصور. (تقييم الأقران)

مثال: يمكن أن تقول المعلمة للأطفال: هل هناك أشياء أخرى يمكن أن نسأل أصحابنا عليها، لكي نعرف كيف فكروا في توصيل ذات الرداء الأحمر مثلما طلبت منهم؟، أو هل هناك أشياء أخرى تريدون أن تسألوا عنها/ تعرفوها من أصحابكم؟.

٥/ ١١ يتم تشجيع باقى الأطفال على إبداء رأيهم في الطرق التي فكر بها أعضاء المجموعة في حل اللغز المصور. (تقييم الأقران)

مثال: يمكن أن تقول المعلمة للأطفال: ما هى الأشياء التي عملها أصحابنا بشكل جيد، وما هى الأشياء التي كان يجب أن يفكروا في عملها بطريقة أخرى، وهم يقومون بتوصيل ذات الرداء الأحمر، مثلما طلبت منهم؟.

٥/ ١٢ يتم تشجيع باقي الأطفال على إعطاء مقترحات لتطوير طرق تفكير أعضاء المجموعة في حل اللغز المصور. (تقييم الأقران)

مثال: يمكن أن تقول المعلمة للأطفال: إذا أراد أصحابنا أن يفكروا في توصيل ذات الرداء الأحمر بطريقة أحسن من ذلك، فماذا يمكنهم أن يفعلوا؟.

ثانياً: الإثراء والتدعيم [1]

وفيها يقوم الأطفال بحل اللغز المصور (المتاهة) بشكل فردي، حيث يتم:

٥/ ١٣ توزيع الصورة الثانية من اللغز المصور، على كل طفل من الأطفال الموهوبين/ الفائقين والأطفال الذين تمكنوا من الجوانب المستهدفة- كما يتضح من إجابات الأطفال على الأسئلة التي تم طرحها أثناء التقييم- وتوضيح المهمة المطلوبة كالتالي:

«تريد ذات الرداء الأحمر المرور على بيت إحدى صديقاتها، قبل العودة إلى منزلها، بشرط ألا تقابل أي حيوان يمكن أن يؤذيها، فهل يمكنكم مساعدتها في ذلك؟». (مهمة بصرية مكانية إثرائية)

٥/ ١٤ توزيع الصورة الثالثة من اللغز المصور، على كل طفل من الأطفال الذين لم يتمكنوا من بعض أو كل الجوانب المستهدفة، وتوضيح المهمة المطلوبة كالتالي:

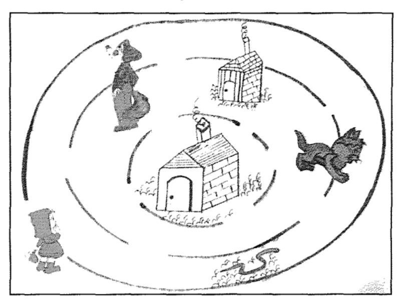
«حاول الأرنب الصغير مساعدة ذات الرداء الأحمر في الوصول لمنزلها بأمان، حيث ترك آثار أقدامه واضحة، لتتبعها ذات الرداء الأحمر وتصل إلى منزلها، فهل يمكنكم مساعدة ذات الرداء الأحمر في تتبع آثار أقدام الأرنب، حتى تصل لمنزلها بأمان؟». (مهمة بصرية مكانية تدعيمية).

(١) يهدف هذا الإجراء - بما يشمله من إجراءات فرعية - إلى تنمية/ إثراء نقاط القوة لدى الأطفال الذين تمكنوا من الجوانب المستهدفة، ومساندة/ تدعيم الأطفال الذين لديهم نقاط القصور، وصولاً بهم إلى التمكن من الجوانب المستهدفة.



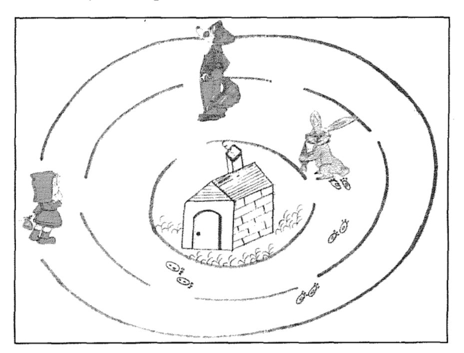
الصورة الثانية من اللغز المصور

«توصيل ذات الرداء الأحمر عبر المتاهة بحيث تمر على بيت إحدى صديقاتها قبل الوصول إلى بيت جدتها وذلك بدون أن تقابل أى حيوان يمكن أن يؤذيها»



الصورة الثالثة من اللغز المصور

توصيل ذات الرداء الأحمر إلى منزل جدتها عن طريق تتبع آثار أقدام الأرنب عبر المتاهة



٥/ ١٥ مناقشة الأطفال بعد الانتهاء من حل اللغز المصور، بنفس الطريقة المتبعة في تقييم الأطفال بشكل فردي داخل المجموعة، والموضحة في الإجراءات من (٥/ ٣) إلى (٥/ ٨).

نموذج تطبيقي لنشاط فني مصمم في ضوء الاستراتيجية المقترحة

عنوان النشاط: هيا نصنع أقنعة لقطة ذات الرداء الأحمر

زمن النشاط: ٦٠ دقيقة

المفاهيم والمهارات والاتجاهات المتضمنة في النشاط:

- المفاهيم

القطة كأحد الحيوانات الأليفة التي تربى في المنزل- الدائرة- أجزاء الوجه (العينان، الفم، الأنف، الأذنان، الشعر) - مسميات بعض المشاعر (فرح، حزن، غضب، خوف، حيرة) - مساعدة الآخرين- الاهتمام بالآخرين- الألوان- الحجم- مفاهيم ما وراء معرفية

- المهارات

مهارات ما وراء المعرفة- مهارات مرتبطة بالذكاء الوجداني- إجراء المقارنات البصرية- توافق العين واليد- التحكم العضلي الدقيق- العد.

- الاتجاهات

الاتجاهات المرتبطة بالذكاء الوجداني، والسابق توضيحها في النشاط القصصي.

الأهداف الإجرائية:

فى نهاية النشاط، يتوقع أن يكون الطفل قادرًا على أن:

١- يصف ما قام بعمله مع مجموعة صغيرة من زملائه، عند تصميم خمسة أقنعة توضح خمسة تعبيرات مختلفة لوجه قطة ذات الرداء الأحمر، من حيث طريقة التفكير الجماعية.

٢- يصف ما قام بعمله مع أعضاء مجموعته عند تصميم الأقنعة بشكل تعاوني، من حيث سلوكيات التعاون داخل المجموعة.

٣- يصف طريقة تفكيره الخاص في تصميم قناع للقطة بشكل فردي داخل المجموعة، أثناء التخطيط لتصميم القناع.

٤- يصف طريقة تفكيره الخاص في تصميم قناع للقطة - فردياً - أثناء القيام بتصميم القناع.

٥- يصف القناع الذي قام بتصميمه؛ موضحاً: أجزاء الوجه، والخامات المستخدمة في تصميمها، عدد الدوائر المتضمنة، الألوان، مع مقارنة الأحجام، وتسمية المشاعر.

٦- يبدي رأيه في القناع الذي قام بتصميمه من خلال تفكيره الخاص.

٧- يعطي مقترحات لتطوير طريقة تفكيره في تصميم القناع.

٨- يصف مشاعر كل من: «القطة بسبسة» - ذات الرداء الأحمر - أصدقاء ذات الرداء الأحمر، عند رؤيتهم للقناع الذي قام بتصميمه، وذلك بجمل بسيطة واضحة.

٩- يصف مشاعره الذاتية عند تصميمه للقناع، وذلك بجمل بسيطة واضحة.

١٠- يطرح أسئلة تتطلب من زملائه- من أعضاء المجموعات الأخرى- توضيح طرق تفكيرهم في تصميم الأقنعة.

١١- يبدي رأيه في الطرق التي فكر بها زملاؤه- من أعضاء المجموعات الأخرى- في تصميم الأقنعة.

١٢- يعطي مقترحات لتطوير طرق تفكير زملائه- من أعضاء المجموعات الأخرى- في تصميم الأقنعة.

الوسائل التعليمية:

١- عروسة مسطحة معدة للاستخدام على اللوحة الوبرية، تمثل شخصية القطة «بسبسة».

٢- (٧) صناديق كرتونية متوسطة الحجم، يحتوى كل منها على:

أ- خامات: (٥) دوائر من ورق الكانسون، نصف قطر كل منها (٩) سم، مرسوم عليها تعبيرات مختلفة للوجوه- مربعات من ورق الكرتون الأبيض والملون مقاس كل منها (١٥) سم × (١٥) سم- ورق قص ولصق- خيوط صوف ملونة- قطن- مادة لاصقة.

ب- أدوات: (٥) مقصات صغيرة من البلاستيك تناسب الأطفال- أقلام ألوان عريضة.

٣- (٣٠) دائرة من ورق الكانسون الأبيض، نصف قطر كل منها (٩) سم[1].

٤- لوحة وبرية مقاس (٥٠) سم× (٥٠) سم.

إجراءات النشاط:

١- استثارة انتباه الأطفال

١/ ١ عرض العروسة المسطحة على اللوحة الوبرية، وتوضيح أنها قطة ذات الرداء الأحمر، التي تسمى «بسبسة»، وقد كانت موجودة في إحدى المتاهات التي تم توصيل ذات الرداء الأحمر من خلالها في المرة السابقة.

١/ ٢ مناقشة الأطفال حول العروسة المسطحة؛ مع التركيز على مفاهيم: القطة كأحد الحيوانات الأليفة التي تربى في المنزل، والألوان وأجزاء الوجه، والتركيز على بعض أبعاد الذكاء الوجداني، عن طريق تشجيع الأطفال على وصف تعبيرات وجه

(١) يتناسب مقدار الخامات والأدوات مع عدد أطفال قدره (٣٠) طفلاً وطفلة، وذلك بالنسبة لجميع الأنشطة الفنية بالبرنامج.

القطه، واستنتاج الاسباب التي جعلتها تشعر كذلك (التعاطف / التفهم) ، وسؤال الأطفال حول رأيهم في قيام القطة بمساعدة ذات الرداء الأحمر في الوصول عبر المتاهة (مفهوم مساعدة الآخرين).

١ / ٣ تقديم تعليق نهائى تتم فيه مراجعة المفاهيم التي تم التركيز عليها، أو سؤال الأطفال و التعليق على إجاباتهم.

صورة العروسة المسطحة التي تمثل شخصية القطة بسبسة

(قطة ذات الرداء الأحمر)



٢- طرح المهمة البصرية المكانية مفتوحة النهاية [1]

٢ / ١ توضيح أن (٥) من أصدقاء ذات الرداء الأحمر، قد قرروا عمل حفلة لها بمناسبة رجوعها سالمة، واتفقوا مع القطة «بسبسة» على أن تحكى لهم ما حدث

---

(١) فكرة المهمة البصرية المكانية في هذا النشاط مأخوذة عن:

Murphy, N. (2001). «Classroom Heart: An Educators Reference: Desk Lesson Plan». Available at: http//www. eduref.org/Virtual/ Lesson /Guide.shtml.

لها أثناء غياب ذات الرداء الأحمر، وحتى رجوعها إلى المنزل، ليقوموا بتمثيله وهم يرتدون أقنعة (ماسكات)، تمثل شكل وجه القطة وهي:

أ - خائفة من أن يكون الذئب قد التهم ذات الرداء الأحمر.

ب- حائرة تفكر ما الذي يمكن أن تفعله لمساعدة ذات الرداء الأحمر.

جـ- غاضبة لأن الذئب حاول اختطاف ذات الرداء الأحمر.

د- حزينة لأنها اعتقدت أن الذئب أكل ذات الرداء الأحمر.

هـ- فرحة بعودة ذات الرداء الأحمر لمنزلها سالمة(١).

٢/ ٢ مناقشة الأطفال حول ما قد يحتاجه الأصدقاء الخمسة؛ للقيام بتصميم أقنعة القطة.

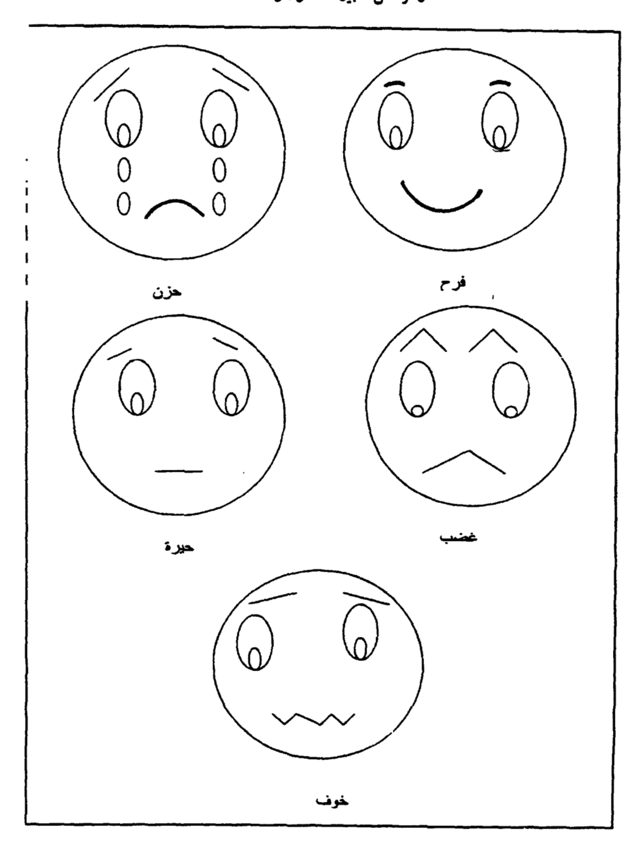
٢/ ٣ عرض أحد الصناديق الكرتونية- الذي يحتوي على الخامات والأدوات - وتشجيع الأطفال على التعرف على محتوياته، مع توضيح أن أصدقاء ذات الرداء الأحمر سيستخدمون محتويات هذا الصندوق في تنفيذ الأقنعة، وتوضيح أن دوائر ورق الكانسون- التي تمثل تعبيرات الوجوه- هي أقنعة لأشخاص عاديين في حالات مختلفة (تتم مناقشة الأطفال حول تعبيرات الوجوه المختلفة)، ثم يقال للأطفال: «سنحاول الآن مساعدة أصدقاء ذات الرداء الأحمر في عمل أقنعة تمثل وجه القطة؛ باستخدام هذه الدوائر».

---

(١) يتم التركيز هنا على مفهوم الاهتمام بالآخرين، من خلال توضيح أن القطة- كصديقة لذات الرداء الأحمر- قد كانت مهتمة بمعرفة ماذا حدث لصديقتها؟، لتفكر في طريقة لمساعدتها.



دوائر تمثل تعبيرات الوجوه المختلفة



٣- النمذجة

٣/ ١ عرض عملي من قبل المعلمة، لكيفية التفكير في تصميم قناع للقطة، باستخدام إحدى الدوائر الموضح بها أحد تعبيرات الوجوه، وبالاستعانة بالخامات والأدوات الموجودة في الصندوق الكرتون، مع توضيح كيفية التخطيط لأداء المهمة (كيفية التفكير في أو تخيل الشكل الذي سيكون عليه القناع قبل تنفيذه، ومدى إمكانية رسم/ تخطيط هذا الشكل، وتحديد الأدوات والخامات التي سيتم استخدامها من بين الخامات والأدوات المتاحة). ثم يتم عرض خطوات تصميم القناع كالتالي:

أ- رسم التفاصيل الناقصة في الوجه ليمثل شكل وجه القطة؛ مثل: الأنف (على شكل دائرة) ، والشوارب، ورموش العينين.

ب- رسم الأذنين على مربعات ورق الكانسون الأبيض، ثم قصها ولصقها في مكانها.

جـ- تزيين الوجه والأذنين بأية خامات يتم اختيارها، مع مراعاة عدم إخفاء تفاصيل العينين والفم، والتي تعبر عن المشاعر المراد التركيز عليها.

د- إجراء بعض التعديلات على الشكل الناتج، مع توضيح الأشياء التي تمت إضافتها، لما سبق تحديده في الخطة المبدئية لتصميم القناع.

ويراعى الاهتمام بتوضيح التساؤلات الذاتية - الأسئلة التي يسألها الفرد بينه وبين نفسه - قبل وأثناء وبعد القيام بتصميم القناع، لتوضيح مهارات ما وراء المعرفة.

امثلة:

- أول حاجة بسأل نفسي عليها هي: ما هي الأشياء الناقصة في هذا القناع ليمثل شكل وجه القطة؟، وهل أرسمها أم أعملها بأشياء أخرى؟ وما هى الأشياء التي أحتاجها؟. (تساؤل ذاتي مرتبط بمهارة التخطيط)



- ما هي الأشياء التي قمت بإكمالها في القناع، والأشياء الناقصة؟. (تساؤل ذاتي مرتبط بمهارة المراقبة)

- يا ترى هل القناع الذي انتهيت من عمله يعبر فعلاً عن شكل وجه القطة وهي......، أم يحتاج إضافة أشياء أخرى؟. (تساؤل ذاتي مرتبط بمهارة التقويم)[1].

كما يتم توضيح بعض أبعاد الذكاء الوجداني، وخاصة أبعاد الوعي بالذات والدافعية ومعالجة الجوانب الوجدانية.

أمثلة:

- أشعر بالفرح لأنني انتهيت من عمل القناع بهذا الشكل. (الوعي بالذات)
- عليَّ ألا أتضايق أو أحزن أو أقوم بتمزيق ما قمت بعمله إذا أخطأت في عمل شيء ما بالقناع. (معالجة الجوانب الوجدانية)
- لا بد أن أضيف أشياء للقناع الذي قمت بعمله ليصبح شكله أحسن وأحسن، وإذا كان هناك شيء لا أعرف عمله، أحاول عمله أو أحاول عمل شيء آخر. (الدافعية)

كما يراعى التركيز على تسمية المشاعر، فيمكن أن تقول المعلمة بعد الانتهاء من تنفيذ القناع: «سأسمي القناع وجه القطة بسبسة وهي فرحانة».

٣/٢ إختيار أحد الأطفال الموهوبين/ الفائقين ليقوم بعرض عملي لكيفية التفكير في تصميم القناع، بحيث يختار أحد الدوائر التي تمثل تعبيراً مختلفاً للوجه- بخلاف الذي قامت المعلمة بالاستعانة به- وبحيث يتم توجيهه إلى عمل تفاصيل القناع، بطريقة مختلفة عما قامت بها المعلمة (باستخدام خامات مختلفة عما استخدمتها المعلمة)، مع قيام المعلمة بطرح أسئلة تساعد الطفل على توضيح التساؤلات الذاتية، وأبعاد الذكاء الوجداني المستهدفة.

---

(١) على المعلمة القيام بتوضيح التساؤلات الذاتية، المرتبطة بالمهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات ما وراء المعرفة- كما يتضح بالتعريف- وذلك على نمط الأمثلة الموضحة، وبما يتناسب مع طبيعة المهمة المطروحة، ويتم اتباع تلك الاستراتيجية في جميع الأنشطة الفنية القائمة على الاستراتيجية المقترحة.

٤- أداء المهمة البصرية المكانية في مجموعات عمل صغيرة

٤/ ١ تقسيم الأطفال إلى مجموعات عمل صغيرة، لا يزيد عدد الأطفال بكل مجموعة عن (٥) أطفال، ولكل مجموعة قائد (يفضل أن يكون من الأطفال الموهوبين/ الفائقين).

٤/ ٢ توضيح المهمة المطلوبة من كل مجموعة، وهي عمل (٥) أقنعة مختلفة، تعبر عن شكل وجه القطة بسبسة عندما كانت: فرحة- حزينة- غاضبة- خائفة- حائرة، بحيث يقوم كل طفل في المجموعة بتصميم أحد الأقنعة، بطريقة مختلفة عما قامت بها المعلمة والطفل الموهوب/ الفائق في مرحلة النمذجة، وعما سيقوم به زملاؤه في نفس المجموعة[١].

٤/ ٣ توزيع صندوق من الكرتون - يحتوي على خامات وأدوات - على كل مجموعة، ليختار الأطفال الخامات التي يريدون استخدامها.

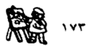
٥- التقويم

أولًا: التقييم

تم متابعة أداء المجموعات - دون تدخل- وتدوين ملاحظات خاصة بتفاعل أطفال كل مجموعة أثناء العمل، وبعد الانتهاء، تقوم كل مجموعة بعرض ما قامت بعمله على باقي الأطفال، وتسير إجراءات تقييم كل مجموعة كالتالي:

٥/ ١ يطلب من قائد كل مجموعة، بالاشتراك مع أعضاء مجموعته، توضيح الخطة الجماعية المبدئية التي وضعوها لتصميم الأقنعة وفقاً للشرط المحدد في النشاط (مهارة التخطيط بشكل جماعي)، وما كانوا يفكرون في عمله - بشكل جماعي - أثناء تصميم الأقنعة (مهارة المراقبة بشكل جماعي)، وبعد الانتهاء من التصميم (مهارة التقويم بشكل جماعي).

(١) يتم توجيه قادة المجموعات (الأطفال الموهوبين/ الفائقين) إلى القيام بمساعدة أعضاء مجموعاتهم إذا ما وجدوا صعوبة في عمل بعض أجزاء القناع؛ كقص أذني القطة مثلاً، وعدم جعلهم يلجأون لطلب المساعدة من المعلمة.



٥/ ٢ يطلب من قائد كل مجموعة، بالاشتراك مع أعضاء مجموعته، توضيح الأشياء التي اشتركوا في عملها مع بعضهم البعض، وكيفية قيامهم بمساعدة بعضهم البعض أثناء العمل، ودور قائد المجموعة (مهارات اجتماعية)، مع قيام المعلمة بالتعقيب كما هو موضح بالنشاط القصصي.

٥/ ٣ يطلب من كل طفل في المجموعة عرض القناع الذي قام بتصميمه، موضحاً كيف قام بالتخطيط لتصميم القناع. (مهارة التخطيط)

٥/ ٤ يطلب من كل طفل في المجموعة؛ توضيح ما كان يفكر فيه، ؛ أثناء قيامه بتنفيذ القناع (مهارة المراقبة) ؛ محدداً الصعوبات التي واجهته وكيف تغلب عليها واستمر في أداء المهمة (الدافعية) ، ولم يغضب أو يبكي لوقوعه في أخطاء أو لعدم استطاعته القيام بشيء ما. (معالجة الجوانب الوجدانية)

٥/ ٥ يطلب من كل طفل في المجموعة وصف القناع الذي قام بتصميمه، مع تشجيعه على توضيح أجزاء وجه القطة والخامات المستخدمة في تنفيذ كل منها والألوان وعدد الدوائر المتضمنة، بالإضافة إلى تشجيعه على تسمية القناع وفقاً لتعبير الوجه الذي يعبر عنه.

٥/ ٦ يطلب من كل طفل في المجموعة تحديد الأشياء التي يشعر أنه قد قام بها على نحو جيد، والأشياء التي كان يمكنه القيام بها بشكل أفضل، والأشياء التي كان يرغب في القيام بها ولكنه لم يستطع. (تقييم ذاتي)

٥/ ٧ يتم تشجيع كل طفل في المجموعة على إعطاء مقترحات، كانت يمكن أن تسهم في التفكير في تصميم القناع بشكل أفضل. (مهارة التقويم)

٥/ ٨ يطلب من كل طفل في المجموعة وصف مشاعر القطة «بسبسة»، وذات الرداء الأحمر، وأصدقاء ذات الرداء الأحمر الذين سيقومون بالتمثيل في الحفل؛ عند رؤيتهم للقناع الذي قام بتصميمه. (التعاطف/ التفهم)

٩/٥ يطلب من كل طفل في المجموعة وصف مشاعره الذاتية عند تصميمه للقناع، فيمكن أن تقول المعلمة للطفل: بماذا كنت تشعر عندما طلبت منك أن تقوم بعمل القناع؟، وبماذا شعرت عندما استطعت تصميم القناع بهذا الشكل؟. (الوعي بالذات)

١٠/٥ يتم تشجيع باقي الأطفال على طرح أسئلة على أعضاء المجموعة، لتوضيح طرق تفكيرهم في تصميم الأقنعة. (تقييم الأقران)

١١/٥ يتم تشجيع باقي الأطفال على إبداء رأيهم في الطرق التي فكر بها أعضاء المجموعة في تصميم الأقنعة. (تقييم الأقران)

١٢/٥ يتم تشجيع باقى الأطفال على إعطاء مقترحات لتطوير طرق تفكير أعضاء المجموعة في تصميم الأقنعة. (تقييم الأقران)

ثانيًا: الإثراء والتدعيم

وفيها يقوم الأطفال بتصميم الأقنعة بشكل فردي، حيث يتم توزيع دوائر من ورق الكانسون الأبيض - بدون رسوم توضح تعبيرات الوجه - على الأطفال، والقيام بالآتي:

١٣/٥ توجيه الأطفال الموهوبين/ الفائقين والأطفال الذين تمكنوا من الجوانب المستهدفة- وذلك كما يتضح من إجابات الأطفال على الأسئلة التي تم طرحها أثناء التقييم- إلى القيام بتصميم قناع لأي حيوان أليف يختاره كل منهم، مع مراعاة إبراز تفاصيل العينين والفم التي توضح ما يشعر به هذا الحيوان. (مهمة بصرية مكانية إثرائية)

١٤/٥ توجيه الأطفال الذين لم يتمكنوا من بعض أو كل الجوانب المستهدفة، إلى القيام بتصميم قناع للقطة يوضح تعبيرات الوجه؛ في إحدى الحالات التي تحددها المعلمة لكل طفل. (مهمة بصرية مكانية تدعيمية [1])

(١) يقوم الأطفال بتنفيذ كلتا المهمتين- الإثرائية والتدعيمية- بالاستعانة ببواقى الخامات وبالأدوات، التي تم توزيعها عند أداء المهمة البصرية المكانية في مجموعات عمل صغيرة.



٥/ ١٥ مناقشة الأطفال بعد الانتهاء من تصميم الأقنعة، بنفس الطريقة المتبعة في تقييم الأطفال بشكل فردي داخل المجموعة، والموضحة في الإجراءات من (٥/ ٣) إلى (٥/ ٩).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- ابتسام الغنام (١٩٩٣). «خصائص الصور التعليمية التي تنمي مفاهيم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة». رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢- إبراهيم الحسين (٢٠٠٢). **إعداد الطفل للتفوق: منظور تربوى معلوماتى لتنمية القدرات الابتكارية للطفل العربي في مرحلة الطفولة المبكرة**. دمشق: دار الرضا للنشر.

٣- آرثر كوستا (١٩٩٨). **تعليم من أجل التفكير**. ترجمة : صفاء الأعسر. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٤- آمال حمودة (٢٠٠٤). «استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات». رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٥- أماني عثمان (٢٠٠١). «فاعلية برنامج متكامل لطفل ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة». رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة حلوان.

٦- أمل حسونة (١٩٩٥). «تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية». رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٧- .... ومنى أبو ناشي (٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٨- أميرة عبد الرازق (١٩٩٢). «مراحل نمو القدرة على التذكر البصري لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٤ : ٧ سنوات». **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة المنيا.

٩- آيات ريان (٢٠٠٣). «نشأة شخصية الطفل والوعي بالفن كأسلوب لتنمية الذكاء العقلي والعاطفي». **مجلة الطفولة والتنمية**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع١٠، مج٣، ص ص ١٧٧- ١٩٢

١٠- إيفا ل. عيسى (٢٠٠٤). **مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة**. ترجمة: أحمد الشافعي. غزة: دار الكتاب الجامعي.

١١- إيمان أمين (٢٠٠٦). «علاقة الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال بالتفكير الابتكارى والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة: دراسة ميدانية». **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع١١، فبراير، ص ص ٥٥- ٩٧.

١٢- بام روبينز وجين سكوت (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**. ترجمة: صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣- تغريد عمران (٢٠٠٤). **مسيرة التدريس عبر مائة عام من التحديات والتغيرات: نموذج مقترح لتفعيل دور التدريس في الحياة المعاصرة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٤- تيسير صبحى (٢٠٠٢). «المؤتمر الدولي الرابع عشر للمجلس العالمي للموهوبين والمبدعين. برشلونة- أسبانيا، ٣١ تموز (يوليو) - ٤ آب (أغسطس) ٢٠٠١». **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بجامعة قطر، ع١، يناير، ص ص ٢٤٧- ٢٥٢.

١٥- جابر جابر (١٩٩٩). **إستراتيجيات التدريس والتعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦- .... (٢٠٠٣). **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**. القاهرة: دار الفكر العربي.



١٧-.......... (٢٠٠٤).نحو تعليم افضل: إنجاز أكاديمى وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨- جابر طلبة (١٩٩٧). «متطلبات تربية الأطفال الموهوبين قبل المدرسة في مصر: دارسة تحليلية ناقدة». المؤتمر العلمي الثاني لكلية رياض الأطفال بالقاهرة: الطفل العربي الموهوب «اكتشافه - تدريبه - رعايته»، أكتوبر، ص ص ٥٨- ١٤٧.

١٩- جاكى كوك (٢٠٠٤). المهارات الحسية المبكرة. ترجمة: خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٢٠- ج. تيرنر (١٩٩٢). النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق. ترجمة: عادل محمد. القاهرة: دار الشرقية.

٢١- حسنية عبد المقصود (٢٠٠١). «أثر استخدام الأنشطة الموسيقية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية». مجلة القراءة والمعرفة، ع٥، مارس، ص ص ٢٣- ٤٥.

٢٢- حنان نصار (١٩٩٧). «فاعلية التشبع اللونى في الرسوم التوضيحية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم العلمية». رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة طنطا.

٢٣- دانيال جولمان (٢٠٠٤). ذكاء المشاعر. ترجمة: هشام الحناوي، القاهرة: مكتبة الأسرة.

٢٤- دانيال جولمان (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ع٢٦٢.

٣٥- ديانا ويليامز (٢٠٠٤). المهارات البصرية المبكرة. ترجمة: خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٢٦- ديفيد جورج (٢٠٠٠). «من أجل مكان في المدارس لأطفالنا الموهوبين». ترجمة: أحمد حسب النبى، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، **التقرير النهائي لورش العمل**، مج١، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٤٩- ٥٠.

٢٧- دين ر. سبتزر (٢٠٠٤). **تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة** (ط٢). ترجمة: نجم الدين مردان وشاكر العبيدى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٨- راندا عبد العليم المنير (٢٠٠٧). «فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الوجداني لدى الفائقين من أطفال الرياض».**رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

٢٩- رفعت المليجي (٢٠٠٦). «أساليب وبرامج الاهتمام بالموهوبين المتفوقين كأحد مداخل بناء الإنسان العربي». **المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي**، مج١، ص ص ٢٥٥- ٢٧٨.

٣٠- زكريا الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق والإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣١- زينب شقير (١٩٩٩). **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٣٢- سامية إبراهيم (١٩٩٨). «فاعلية استخدام البطاقات المصورة في تهيئة طفل الروضة سن (٤-٥) سنوات لتعلم مهارات القراءة والكتابة». **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع٥٥، نوفمبر، ص ص ٣٥- ٧٠.

٣٣- سعدية بهادر (٢٠٠٢). **المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة** (ط٣). القاهرة: مطابع الطوبجى.

٣٤- سلوى عبد الباقى (١٩٩٢). **اللعب بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: بيت الخبرة الوطنى.

٣٥- سمير رائف (١٩٩٠). «نمو إدراك الأشكال لدى الأطفال المصريين من (٣-٩) سنوات». **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

٣٦- سهام بدر (٢٠٠٤). «دور الأم العاملة والروضة المعاصرة في رعاية وتربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة». **المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة بجامعة المنصورة: تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي- الواقع والمستقبل** (مج١)، مارس، ص ص ٤٢١، ٤٢٧.

٣٧- سيد درغام (١٩٨٧). «تحديد مستوى نمو الإدراك البصري لأطفال ما قبل المدرسة» **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣٨- سيد صبحى (٢٠٠٣). **النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٩- شعبان عيسوي والسيد عبد المجيد (١٩٩٨). «إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض المفاهيم الهندسية والمهارات الاجتماعية لأطفال الرياض باستخدام خامات البيئة». **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، ع٢٨، ج١، يناير، ص ص ٧٥- ١٢٠.

٤٠- شيرين حكيم (٢٠٠٢). «فاعلية برنامج بورتاج للتنمية الشاملة للطفولة المبكرة لزيادة معدل النمو الاجتماعى لطفل ما قبل المدرسة». **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤١- عادل الأشول (١٩٩٧). «الخصائص الشخصية للطفل الموهوب». **المؤتمر العلمي الثاني لكلية رياض الأطفال بالقاهرة: الطفل العربي الموهوب «اكتشافه- تدريبه- رعايته»**. أكتوبر، ص ص ٦٠٤-٦٢٣.

٤٢- عادل صالح (٢٠٠٤). «تربية ذوى الاحتياجات الخاصة في دور الحضانة ورياض الأطفال: رؤية متجددة». **المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة بجامعة المنصورة: تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي- الواقع والمستقبل** (مج ١)، مارس، ص ص ١٧٩-٢٢٩.

٤٣- عاطف زغلول (٢٠٠٢). «فاعلية برنامج للأنشطة العلمية لتنمية قدرات التفكير الابتكارى لدى الأطفال الفائقين بمرحلة رياض الأطفال». **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٤٤- .... (٢٠٠٣). «فاعلية المحاكاة باستخدام الكمبيوتر في تنمية المفاهيم العلمية لدى الأطفال الفائقين بمرحلة الرياض». **المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية: نحو تربية علمية أفضل** (مج١)، يوليو، ص ص ٢١٧-٢٣٨

٤٥- عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧). **التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٦- عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي (١٩٩٩). **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين**. العين: دار الكتاب الجامعي.

٤٧- عبد العزيز الطويل (٢٠٠٠). «استراتيجيات رعاية الموهوبين وبعض التجارب الدولية». **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، التقرير النهائي لورش العمل** (مج١)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٨٩-٩٨.

٤٨- عبد المطلب القريطي (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٩- علي حسانين (٢٠٠٠). «استراتيجية مقترحة لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعى والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة». **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، مج٣، ص ص ٣٩- ٧٠.

٥٠- عماد على (١٩٩٣). «نمو المفاهيم المكانية لدى أطفال مدينة أسيوط: دراسة تنبؤية». رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥١- فاروق عثمان ومحمد رزق (١٩٩٨). « الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه». **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، ع٣٨، ص ص ٣-٣١.

٥٢- فاروق فهمى ومنى الصبور (٢٠٠١). **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**. القاهرة: دار المعارف.

٥٣- فاطمة فوزي (١٩٩٧). «الطفل الموهوب: نحو معايير محددة للطفل الموهوب». ورقة عمل مقدمة **المؤتمر العلمي الثاني لكلية رياض الأطفال بالقاهرة: الطفل العربي الموهوب «اكتشافه- تدريبه- رعايته»**. أكتوبر، ص ص ٦٤٩-٦٦١.

٥٤- فتحى جروان (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الكتاب الجامعي.

٥٥- .... (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٦- فرماوي محمد وعبد الرحيم سلامة وسمير يونس (١٩٩٩). «المفاهيم الدينية/ الاجتماعية واللغوية والعلمية والرياضية والفنية والحركية المناسبة لصقل الطفل وتنمية بعضها باستخدام حل المشكلات». **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع٦٠، أكتوبر، ص ص ٤٤- ٨٧.

٥٧- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١). «الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل». **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ع٣٢، مج١١، يوليو، ص ص٢٥٥-٢٩٨.

٥٨- كريمان بدير (١٩٩٩). «مدى فاعلية الوسائط التعليمية في فهم الأطفال للتلوث البيئى». **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع٥٨، يوليو، ص ص ٤١-٥٧.

٥٩- كمال بيومي (٢٠٠٠). «اتجاهات وتجارب عالمية حول تعليم الأطفال الموهوبين وإمكانية الاستفادة منها في مصر». **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، التقرير النهائى لورش العمل** (مج١)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص٣-١٤.

٦٠- كوثر كوجك (٢٠٠٠). «منهج مقترح لتنمية مهارات الاختراع والإبداع». **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، التقرير النهائي لورش العمل** (مج١)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٣٨-٤٥.

٦١- لويس ماتشادو (٢٠٠٨).**الحق في الذكاء**.ترجمة:محمد عبد الهادي حسين. القاهرة:دار العلوم للنشر والتوزيع.

٦٢- مجدي حبيب (٢٠٠٠). **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٣- .... (٢٠٠٣). **تعليم التفكير في عصر المعلومات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٤- محمد الطيب ومحمد قنديل ومنال حسان (٢٠٠٠). «التدخل المبكر لاكتشاف وتنمية المواهب لدى أطفال ما قبل المدرسة». **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، التقرير النهائي لورش العمل** (مج١)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٢٢٥-٢٦٧.

٦٥- محمد طه (٢٠٠٦). **الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. سلسلة** عالم المعرفة، ع٣٣، أغسطس، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٦٦- محمد عدس (١٩٩٦). **المدرسة وتعليم التفكير**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٧- .... (٢٠٠١). **مدخل إلى رياض الأطفال**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٨- محمد فهمي (٢٠٠٠). «فلسفة رعاية الموهوبين». **المؤتمر القومى للموهوبين، التقرير النهائي لورش العمل** (مج١)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٢٦- ٣٥.

٦٩- محمد قنديل (١٩٩٧). «تصميم نموذج إثرائي قائم على المنهج للاكتشاف المبكر للموهبة لدى أطفال ما قبل المدرسة». **المؤتمر العلمي الثاني لكلية رياض الأطفال بالقاهرة: الطفل العربي الموهوب «اكتشافه- تدريبه- رعايته»**. أكتوبر، ص ص ٥٤٤-٥٥٧.

٧٠- محمود منسي وعادل البنا (٢٠٠٢). «إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم الجامعي». **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج١٢، ع٣٥، ص ص ٢٩-٦٥.

٧١- معهد الدراسات العليا للطفولة (٢٠٠٢). **وثيقة العقد الثاني لحماية الطفل المصري ٢٠٠٠-٢٠١٠**. القاهرة.

٧٢- ملك زعلوك (٢٠٠٠). «كيفية تنمية المواهب لدى الأطفال». **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، التقرير النهائى لورش العمل (مج١)**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص ١٥-٢١.

٧٣- ممدوح عبدالمجيد وعبدالله محمد (٢٠٠٤). «فعالية برنامج مقترح قائم على الأنشطة العلمية الإثرائية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية وبعض العمليات

العقلية لدى الأطفال الفائقين بمرحلة ما قبل المدرسة». **مجلة التربية العلمية،** الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج٧، ع٤، ديسمبر، ص ص ١٠٩-١٥٦.

٧٤- مها زحلوق (٢٠٠٠). «استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين». **مجلة التربية الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم،** ع١٣٢، السنة ٢٩، مارس، ص ص١٥٢-١٦٨.

٧٥- ناديا السرور (٢٠٠٢). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** (ط٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٦- نايفة قطامي (٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٧- نعيمة أحمد وسحر عبدالكريم (٢٠٠١). «أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم». **المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية: التربية العلمية للمواطنة** (مج١)، يوليو، ص ص ٥٢٥-٥٥٧.

٧٨- هدى الناشف (١٩٩٧). **رياض الأطفال** (ط٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٩- هناء عبد الرحيم (١٩٩٩). «العلاقة بين استخدام بعض الخصائص الشكلية لإنتاج الوسائل السمعية والبصرية والانتباه والاستدعاء لدى أطفال ما قبل المدرسة». **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس.

٨٠- وائل على (٢٠٠٠). «برنامج إثرائى مقترح لتنمية التفكير الابتكارى في الرياضيات للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال». «. **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٨١- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠). **المؤتمر القومى للموهوبين.** القاهرة.

٨٢- .... (٢٠٠١). **واقع وإنجازات رياض الأطفال والرؤية المستقبلية بجمهورية مصر العربية**. القاهرة.

٨٣- .... (٢٠٠٨). **المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر**. القاهرة.

٨٤- يسرية محمود (٢٠٠٠). «آراء في تعليم الطلاب الموهوبين في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة». **المؤتمر القومي للموهوبين، التقرير النهائي لورش العمل** (مج١)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ص ص ١٣٧-١٤٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

85- AGATE (2005). «Laws Governing our Gifted Childern». Advocay for Gifted and Talented Education, New York. **Available at: http://www. agateny.com/Article-Law-Governing.htm** (5/12/2005). [1]

86- Aly, A. (2004). «Developing the Design and Technology Curriculum for Preschool Children in Egypt». Unpubished **PhD. Thesis**, School of Education, The Univeristy of Birmingham.

87- Anderson, H.; Coltman, P.; Page, C.; Whitebread, D. (2003). «Developing Independent Learning in Children aged 3-5». Paper Presented 10th Biennial Conference of European Association for Research on Learning and Instruction: Improving Learning Fostering the Will to Learn, Padova, Italy, August. **Available at: www. educ. com.ac.UK/ cindle /padova.04.aoc** (23/3/2005).

88- Ashly, J. & Tomasello, M. (1999). «Cooperative Problem Solving Teaching in Preschoolers.» **Child Development Abstracts and Bibliography**, Vol.473, No.2, P. 73.

(١) التاريخ الموجود بين القوسين هو تاريخ الدخول لموقع الإنترنت.

89- Bandura, A. (1986). **Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. New Jersy: Prentice- Hall, Inc.

90- Blair, C. (2003). «Self- regulation and School Readiness». **ERIC No: ED 44764.**

91- Bloom, B. (1982). **All our Children Learning: A Primar for Parents, Teachers, and other Educators.** New York: McGraw- Hill Book Co.

92- Briody, J. & McGray, K. (2005) «Using Social Stories to Ease Children Transition». Young Children, National Assocition for the Education of Young Children (NAEYC). **Available at :http://www. Journal. naeyc.org** (9/12/2006).

93- Bromley, H. (2001). «A Question of Talk: Young Children Reading Pictures». **Reading** , Vol. 35, No. 2, P.P. 62-66.

94- 110- Bruner, J. (1962). **The Process of Education**. USA: Harvard University Press.

95- Caine, R. & Caine, G. (2004). «The Brain/ Mind Learning Principles». Brain/ Mind Workshops, Idyllwild Compus. **Available at: http:// www.Cainelearning.com/brain** (9/12/2004) .

96- CAMPUSNET (2004). «Visual Spatial». **Available at: www. Countryschool.net/users/attuned/Visualspatial ,html** (7/12/2004).

97- Cicero, A; De La Cruz, Y; Fuson, K. (1999). «Teaching and Learning Creatively: Using Children Narratives». **Teaching Children Mathematics**, Vol. 5, May, P.P. 544- 548.

98- Clegg, E. (2003). «Visual Learning: Building knowledge, Innovation and Collaboration»..**Available at:http://www.internettime.com/ Visual/Visualization-cleggz.htm** (7/12/2004).

99- Colaruss, R. & O'Rouke (1999). **Special Education for all Teachers** (2^{nd} ed.). USA: Kendeall/ Hunt Publishing.

100- Coolhan, K., Fantuzza, T.; Mendez, J.; McDermott, P. (2000). «Preschool Peer Interaction and Readiness to Learn: Relationship Between Classroom Peer Play and Learning Behaviors and Conduct». **Journal of Educational Psyschology**, Vol. 92, No. 3, P.P. 458- 465.

101- Costa, A. & Kallick, B. (2000 a). «Habits of Mind in the Curriculum» In A. Costa and B. Kallick (Eds.). **Discovering and Exploring Habits of Mind**. Alexandria/ VA: Association for Supervision and Curriculm Development.

102- Costa, A. & Kallick, B., (2000 b). «Teaching Habits of Mind Dierctley». In A. Costa and B. Kallick (Eds). **Activating and Engaging Habits of Mind**. Alexandria/ VA: Association for Supeklision and Curriculum Development.

103- Cullen, J. (2005). «What Do Teachers Need to Know about Learning in the Early Years». Ministry of Education in New Zeland. **Available at:http://www.ecd. govt.nz/early. Education. htm** (5/12/2005).

104- Damiani, V. (1997). «Young Gifted Children in Research and Practice: The Need for Early Childhood Programs». Gifted Child Today Magazine, **Available at: http://www.findarticles.com/P/ articles** (9/4/2006).

105- Dincer, C. & Genysu, S., (1997). «Examining the Effect of Problem Solving Training on the Acquisition of Interpersonal Problem Solving Skills by 5 years old Children in Turkey» **International Journal of Early Years Education**, Vol 5, No.1, P.P. 37-46.

106- Edwards,L. (1990). **Affective Development and the Creative Arts** Columbus: Merrill Publishing Co.

07- Eliason, C. & Jenkins, L. (1990). **A Practical Guide to Early Childhood Curriculum** (4th ed.). Columbus: Merrill Publishing Co.

108- Elliott, A. (1993). «Metcognitive Teaching Strategies and Young Children Mathematical Learning». Working Paper Presented at the Conference of the Australian Association for Research in Education, Frematle, November, **Available at: www.aare.edil.au/93pap/ellia 93054.txt**. (23/3/2005).

109- EQ Institute (2004). «Practical Suggestion for Teachers: Basic Steps to Emotional Intelligence». **Available at: http://eqi.org /Steps.htm#** (5/12/2005).

110- Erlauer, L. (2003). «Emotional Wellness and a Safe Environment». The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) , **Available at:http:// www.ascd.org/ cms/index.cfm? The view ID =373** (6/12/2004)

111- Eslinger, P. (2003). «Brain Development and Learning». **Available at: http//www.cerebroment.org.br/niz/mente /brain-development** (9/12/2004).

112- Farquhar, S. (2003). «Quality Teaching: Early Foundations Best Evidence Synthesis». Ministry of Education in New Zeland. **Available at:www.minedu.govt.nz/web /downloadable /dl8648-vl/ gtef -bes-28-08.pdf**. (5/12/2005).

113- FCPS (2005). «Fairfax County Pubilc School Gifted and Talented Program». **Available at: http://www.FCPS.edu /Dis /gt/index.html** (3/10/2005).

114- Fletcher,. J. (2005). «Making Connection: Helping Children Build their Brains». **Available at: http://www.canre. Edu /ces/ child** (5/12/2005).

115- Fu, V. (2005). «Learning and Teaching in Preschool». **Available at: http://www.Pbs.org/teachersource/prek2.htm** (17/10/2005).

116- Gardner, H. (1997) : «Multiple Intelligence as a Partner in School Improvement». **Educational Leadership**, Vol.55, No.1, P.P.20-31.

117- Glaubman, R.; Glaubman, H.; Ofir, L. (1997). «Effects of Self-directed Learning, Story Comprehension, and Self- questioning in Kindergarten». **Journal of Educational Research**, vol. 90, No.6, P.P.361- 374.

118- Gould, J.; Thorpe, P.; Weeks, V. (2001). «An Early Childhood Accelerated Program». **Educational Leadership**, Vol. 59, No.3, P.P. 47- 50.

119- Grazino, P.; Reavis, R.; Keane, S.; Calkins, S. (2007). «The Role of Emotions Regulation in Children's Early Academic Success». Journal of School Psychology, Vol. 45, No.1, P.P.3-19. **ERIC No: EJ748947**.

120- Gross, M. (1999). «Small Popies: Highly Gifted Children in Early Years». **Roeper Review**, Vol. 21, No.3, P.P. 207- 214.

121- Gross, M. (2002). «Play Partner or Sure shelter: What Gifted Children Look for in Friendship». The SENG Newsletter. Vol.2, No.3, P.P. 1-3. **Available at: www.sengifted.org** (6/12/2004).

122- Hall, E. & Elliott, A. (1992). «The Effect of Metacognitive Strategy Development on Young children's Mathematical Learning in Computer Learning Environments». Paper Presented at the 5th Annual Conference of Mathematics Education, Sydney, Australia. **Available at: www. aare.edu.au/39 /pap /ellia93045.txt**. (23/3/2005).

123- Hamilton, D. & Flemning, B. (1990). **Resources for Creative Teaching in Early Childhood Education** (2nd ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanavich.



124- Harrison, K. (2002). «The Social and Emotional Development of Young children: Insight from a Longitudinal Case Study». Paper Presented at the 9th National Conference of The Australian Association for the Education of Gifted and Talented (AAEGT) : The Gifted Journey-Reflecting Forward, Australia. **Available at: http://www.nswagtc.org.au/conference2002/abstracts. htm** (12/9/2006).

125- Hegarty, M. & Kozhevinkov, M. (1999). «Types of Visual- Spatial Representation and Mathematical Problem Solving». **Journal of Educational Psychology**, Vol. 91, No. 4, P.P.684- 689.

126- Hein, S. (2005). «Expanding Emotional Literacy». EQ News, Vol.1, Issue. 3. **Available at: http://eqi.org./Eqmews.htm # Expanding Emotinal Literacy- steven Hien** (5/12/2005).

127- Hendy, L. & Whitebread, D. (2000). «Interpretation of Independent Learning in the Early Years». **International Journal of Early Years Education,** Vol.8, No.3, P.P. 245- 252.

128- Hertzog, N. (1998). «Open- ended Activities: Differtiation through Learner Response». **Gifted Child Quarterly**, vol. 42, No.4, P.P. 212-227.

129- .... (2001). «Reflection and Impression from Reggia Emilia: It is not about Art». Early Childhood Research & Practice (ECRP), Vol.3, No.3. **Available at: http://ecrp.uiuc.edu/V_3n_3/index/ html** (5/12/2005).

130- Hildebrand, V. (1997). **Introduction to Early childhood Education** (6th ed). New Jersy: Merrill Publishing Co.

131- Hodge, K. & Kemp, C. (2002). «The Role of Invitational Curriculum in the Identifcation of Giftedness in Young children». Australian

Journal of Early childhood, vol. 27, No.1, PP. 33- 38. **Available at:http://www.buffalostate.edu/orgs/ cbir550** (5/12/2005)

132- Hunt, N. & Marshall, K. (1994). **Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Eduction**. Boston: Houghton Mifflin Company.

133- Hwang, Y. (1998). «Problem-Solving Performance and Understanding of High and Low Self-regulated Kindergarten Children». **ERIC No: ED 456936**.

134- .... & Correll, J. (2001). «Young Children's Awareness of Self-regulated Learning (SRL)». **ERIC No: ED 451942.**

135- Hyerle, D. (2000). Thinking Maps: Visual Tools for Activating Habits of Mind. In A. Costa and B. Kallick (Eds.) , **Activating & Engaging Habits of Mind**. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

136- Inspiration (2004). «Scientifically Based Research on Graphic Organizers». **Available at: http://www.inspiration. com/ Vlearning** (5/12/2004).

137- Jacobs, G. (2004). «A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process». **Early Childhood Education Journal**, Vol. 32, No.1, P.P. 17-24.

138- Joyce, B. & Weil, M. (1996). **Models of Teaching** (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

139- Kite, A. (2001). «Developing Childern's Thinking: Research in Education». **Available at: http://www.scre.ac.uk/rie/n168/ n168 kite. html** (2/11/2006).



140- Lambert, B. (2001). «Metacognitive Problem Solving in Preschooler». **Australian Journal of Early Childhood**, Vol. 26, P.P. 24- 30.

141- Landau, E. & Weissler, K. (1998). «The Relationship Between Emotional Maturity, Intelligence and Creativity in Gifted children». **Gifted Education International**, Vol. 13, No.2, P.P. 100- 105.

142- Larkin, S. (2006). «Collaborative Group Work and Individual Development of Metacognition in Early Years». **Research in Science Education**, Vol. 36, No1, P.P. 7-27.

143- Lauffer, M. (1994). «Fostering Independent Learners by Teaching Metacognitive skills». **Teaching & Change**. Vol.1, No.4, P.P.315-333.

144- Livingston, J. (1997). «Metacognition: An overview». **Available at:http://www.gse.buffalo.edu/FAS/shuell/ CEP564/Metcog.htm**. (5/12/2004).

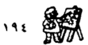
145- Lockert, J. (1997). «Identifying Gifted Preschooler: Appropriate Practices». Agate, Vol.11, No.2, P.P.12- 20. **Available at: http://scs.une.edu.au/TalentEd.**(5/12/2005)

146- Lovecky, D. (1997). «Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity». **Roeper Review**, Vol.20, No.2, P.P. 90- 94.

147- Lowrie, T. (1998). «Developing Metacognitive Thinking in Young Children: A Case Study». **Gifted Education International**, Vol. 13, No.1, P.P.23- 27.

148- Machado, J. & Botnarescue, H. (2001). **Students Teaching: Early Childhood Practicum Guide** (4th ed). U.S.A: Delmar.

149- McMains, A. (2002). «Learning and Visual Perceptual Processing». **Available at: http://visionandLearning.org** (5/1/2005).

150- Mayer, J. & Salovey, P. (1995): «Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feeling». **Applied and Preventive Psychology**, Vol. 4, P.P. 197- 208.

151- Mayer, J.; Perkins, D.; Carusa, D.; Salovey, P. (2001). «Emotional Intelligence and Giftedness». **Roeper Review**, Vol.23, No.3, P.P. 131- 137.

152- Meador, K. (1994). «The Effects of Synectics Training on Gifted and Nongifed Kindergarten Students». **Journal for the Education of the Gifted**, Vol.8, No.1, P.P. 21- 26.

153- Merry, R. (1998). **Successful Children, Successful Teaching.** Buckingham: Open University Press.

154- Mevarech, Z. (1995). «Metacognition, General Ability, and Mathematical Understanding». Early Education and Development, Vol.6, No.3, P.P. 155- 186. **Available at: www. Leaonline. com/ obi/ abs /10.1207 /s15566936eed0602=4** (23/3/2005).

155- Miller, P.; Eisenberg, N.; Fabes, R.; Shell, R (1996). «Relation of Moral Reasoning and Vicarious Emotions to Young Children's Prosocial Behavior towards Peer and Adults». **Developmental Psychology**, Vol.32, No.2, P.P.210- 219.

156- Mills, C. & Keil, F. (2004). «Knowing the Limits of one's Understanding of an Illusion of Explantory Depeth». **Journal of Experimental Child Psychology**, Vol. 87, No.1, P.P. 1- 32.

157- Montgomery, D. (1996). **Educating the Able.** London: Cassell.

158- Moore, K. (2006). «Visual Literacy and Visual Learning: Integrating Visual Imagery into the Early Childhood Classroom». **Available at: http:// teacher. Scholastic.com /Polaroid /Pdfs /visuallit.Pdf.** (12/7/2006).



159- Moran, M. & Tegano, D. (2005). «Moving toward Visual Literacy: Photography as Language of Teacher Inquiry». Early childhood Research and Practice (ECRP) , Vol.7,No.1, spring. **Available at: ecrp.uiuc.edu/v7n1/index/html.** (12/7/2006).

160- Moss, E. (1990). «Social Interaction and Metacognitive Development in Gifted pre- schooler». **Gifted Child Quarterly**, Vol. 34, No.1, P.P. 16-20.

161- ……… (1992). «Early Interaction and Metacognitive Development of Gifted Preschooler». In P.S Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), To Be Young and Gifted. NJ: Norwood. **Available at: www.ditd. org/Cybersourc/Resultes.aspx?st = Full Text Article& cat = all.** (23/3/2005).

162- Munro, J. (2002a). «How Gifted Student Learn: Mapping Research into Effective Teaching». University of Melbourne, Australia, **Available at: www.eduface. Unimelb. edu.au/ LED/ ELAGE/ documents/ PGL- howgited student Learn. Pdf** (5/12/2005).

163- ……. (2002b). «Metacognitive Aspects of Gifted Learning». Psychology of Gifted Learning, Session 6-A, University of Melbourne, Australia, **Availabl at:www.eduface.Unimelb.edu.au/ LED/ ELAGE/documents/PGL- Metacogaspect of GL. Pdf** (5/12/2005).

164- NAEYC (2005). «Nuturing Emotional Literacy». The Series of Early Years are Learning years, National Association for the Education of Young Children, U.S.A. **Available at. :http://www.naeyc.org/ece/ eyly** (9/12/2006).

165- NAPLS (2006). «New Albany Gifted & Talented Program: Kindergarten and First Grade Extension Opportunities». **Available at:http://www.new-albany. k12.oh.us/district /gat/services/k-1/ htm** (15/8/2006).

166- National Association for Gifted Children (2005). «What is Gifted». **Available at: www.nagc.org/index.aspx?id = 574& ir**. (12/5/2005)

167- New Jersy State Department of Education (2004). «Preschool Teaching and Learning Expectations: Standards of Quality». **Available at: http://www. state.nj.us /njded /cccs /index** (12/5/2005).

168- O'Neil, J. (1996). «On Emotional Intelligence: A Conversation with Daniel Goleman». **Educational Leadership**,Vol. 54, No.1, P.P. 6- 11.

169- Patle, P. (2005). «An Interview with Peter Salovey». EQ News, Vol.1, No.1, **Available at://eqi.org/Eqnews.htm # An Interview with Peter Salovey** (5/12/2005).

170- Perry, N. & Vandekamp, K. (2000). «Creating Classroom Contexts that Support Young Children Development of Self- regulated Learning». **International Journal of Educational Rsearch**, Vol. 33, P.P. 821- 842.

171- Piaget, J. (1962). **Play, Dreams and Imitation in Childhood**. Transtated by: C. Gatlegno and F. M. Hodgson. London: Routledge & Kegan Paual LTD.

172- Pool, C. (1997). «Up with Emotional Health». **Educational Leadership**, Vol. 54, No.8, P.P. 12- 14.

173- Porter, L. (1999). **Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents**. Buckingham: Open University press.

174- Read, K.; Gardner, P., Mahler, P. (1993). **Early Childhood Programs** (9th ed). Fort worth: Harcourt College.

175- Recker, N. (2001). «Emotional Intelligence.... What is it?». Ohio State University, **Available at: www. bec. Ohio- State. Edu/ famlife** (9/12/2005)



176- Remnant, J. (2004). «The Values of Visual Learning: Intention and Success Critera». Massey University, College of Education. **Available at: http:/ ced. Massey. ac. nz/ disply. Asp? View=article articleid= 1083** (5/1/2005)

177- Richard, F.& Renzuli, J. (1990). «The Effectivness of the School Wide Enrichment Model on Selected Aspects of Elementary School Change». **Available at:http://www.eduref.org** (6/12/2004).

178- Richardson,.& Evans, E. (1997). «Social and Emotional Comptence: Motivating Cultural Responsive Education». Paper Presented at the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Annual Conference: Emotional Intellligence of our Students. **Available at: http: // www. ascd. Org** (6/12/2004).

179- Richburg, M.& Fletcher, T. (2002). «Emotional Intelligence: Directing a Child's Emotional Education». **Child Study Journal,** Vol. 32, No. 1, PP. 31-38.

180- Robert, F. (1998). «Thinking about Thinking: Developing Metcognition in Children». **Early Child Development and Care**, Vol. 141, PP. 1-13.

181- Robinson, N.; Abbott.; Busse, J (1996). «The Structure of Abilities in Math_ Precocious Young Children: Gender Sımilarities and Differences». **Journal of Educational Psychology**, Vol. 88, No. 2, PP. 353-364.

182- Robson, S.& Fumoto, H. (2004). «Who owns Children Thinking». Paper Presented at the first International Froebel Society Conference , University of Surrey Roehampton, London, U. K. **Available at: www. Roehampton. Uk/ ses/ conferences/ froebel/ document/ robson. Pdf** (15/10/2005)

183- Roeper, A. (2004). «The Emotional of Needs of the Gifted Child». SENG/ Supporting Emotional Needs of the Gifted. **Available at: www.sengifted.org** (6/12/2004)

184- Sanker- Deleeuw, N. (1999). «Gifted Preschoolers: Parent and Teacher View on Identification, Early Admission and Programing». **Roeper Review**, Vol. 12, No. 3, PP. 174-179.

185- Saurino, D.& Saurino, P. (2002). «Utilizing Visual-Spatial Techniques and Strategies to Develop and Integrate Curriculum: A Collaborative Group Action Research». **ERIC NO: ED465671**

186- Schuler, P. (2004). «Gifted Kids at Risk: who Listenning» SENG/ Supporting Emotional Needs of the Gifted. **Available at: www. sengifted.org** (6/12/2004)

187- Schwanenflygel, P.; Stevens, T.; Carr, M. (1997). «Metcognitive Knowledge of Gifted Children and Nongifted Children in Elementary School». **Gifted Child Quarterly**, Vol. 41, No. 2, PP. 25-35.

188- SEDL_ Scimath Classroom Compass (2000). «How Can Research on the Brain Inform Education?». **Available at:http://www. Sedl.org/ scimath/ Compass/ Vol. 3 no.3/ brain html** (5/12/2004).

189- Seifert, K. (2004). «Cognitive Development and the Education of Young Children». In B. Spodek& O. Sarache (Eds.) , **Handbook of Research on the Education of Young Children**, NJ: Erlbum.

190- Shaunessy, E. (2000). «Questionning Techniques in the Gifted Classroom». Gifted Child Today Magazine, **Available at:http://www. find articles. com/p/articles/ mi-moHRV** (9/4/2006)

191- Shuster, C. (2000). «Emotions Count: Scaffolding Children's Representation of themselves and their Feeling to Develop Emotional Intelligence». **ERIC No: ED470899.**



192- Silverman, L. (1998). « Effective Techniques for Teaching Highly Gifted Visual Spatial Learner». Gifted Development Center, Denver, Colorado. **Available at:http://www. Gifted development. Com/ Articles/ Effective Techniques. html**

193- Smith, G. (2004) «Children Thinking with Matthew Lipman». Paper for the AISQ Conference: Metacognition Begains with Me.**Available at:www.terrace.qld.edu.au/ academic/learnsup /gregpapr.htm** (5/12/2004)

194- .... (2000). «Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom». **ERIC NO: ED 4455422**

195- .... & Fremd, S. (2004). «Differentiating for the Young Child: Teaching Strategies Across the Content Areas (K-3) «. Gifted Education News, Vol. 13, No.6. **Available at: www. Gifted press. Com.** (5/12/2004)

196- -Southern, F. & Ferguson, C. (1996). «The Young Gifted Child at School: Strategies for Teaching». **Available at: http:// www. nexus. edu. au/ teachstud/gat/papers.htm** (9/4/2006).

197- Stern, R. (2004). «Social and Emotional Learning: What is it- How can we use it to Help our Children». Child Study Center, New York, **Available at: http://www.about ourkids. org/aboutour/articles/ socialemtional.htm** (12/12/2005).

198- Sternberg, R. (1994). «Commentary: Reforming School Refrom Comments on Multiple Intelligence: The Theory and Practice». **Teacher College Record**, Vol. 95, No.4, PP.561- 570.

199- .... (2002). «Teaching for Sucessful Intelligence». **Available at: www. indiana. edu/ ~futures/ sternberg Transcript. doc** (27/12/2005).

200- Stright, A.; Neitzel, C.; Sears, K.; Hoke- Sinex, L. (2001). «Instruction Begins in the Home: Relation Between Parental Instruction and

Children's Self- regulation in the Classroom». **Journal of Educational Psychology**, Vol. 93, No.3, PP. 456- 466.

201- Sweeney, N. (2002). «Gifted Children have Special Needs Too». Excelligence Learning Corporation. **Available at: http://www.early childhood.com/Articles.htm** (9/4/2006).

202- Sword, L. (2000). «Visual Spatial Children». Electronic Conference, Gifted Resource Center, Australia, **Available at: http: //www. nswagtc. org.au/ Ozgifted/ conferences/ sword visualspatial children. html**. (7/12/2004).

203- .... (2002a). «Giftedness and Intelligence: Emotional and Spiritual». Paper Presented at the 9th National Conference of The Australian Association for the Education of Gifted and Talented (AAEGT) : The Gifted Journey-Reflected Forward, Austrlia.**Available at:http:// ww.nswagte.org.au/conference 2002/abstracts.htm** (12/9/2006).

204- ...... (2002b). «Teaching Strategies for Visual Spatial Learner». Gifted & Creative Services, Australia. **Available at: www. giftedservices. com.au** (7/12/2004).

205- ..... (2002c). «The Importance of Emotional Intelligence in the Learning Process». Paper Presented at the 9th National Conference of The Australian Association for the Education of Gifted and Talented (AAEGT) : The Gifted Journey- Reflecting Forward, Australia. **Available at: http: // www. nswagtc.org.au / conference 2002 / abstracts.htm**. (12/9/2006)

206- .... (2004). «Emotional Intensity in Gifted Children». SENG/ Supporting Emotional Needs of the Gifted. **Available at: www. sengifted.org** (6/12/2004).

207- TAG (2000). «Metacognition : Thinking about Thinking, Differentiation of Needs of Different Student». Tasmanian Association for



The Gifted, Australia. **Available at: http:// www.tasgifted.org.au.** (7/12/2004).

208- Tavris, C. & Wade, C. (1997). **Psychology in Perspective** (2nd ed). New York: Longman.

209- TsInc (2005). «The Creative Curriculum for Preschooler : a Comprehensive Curriculum».Teaching Strategies, Inc. **Available at: http:// www.teachingstrategies.com / Pages.cfm? Pg-section = Preschool** (23/3/2005).

210- University of Texas (2006). «Elementary School: Gifted Education». **Available at: http://www.Utexas.edu /Provost /elementary/ Gifted Education/ htm** (12/7/2006).

211- Virginia Department of Education (2005). «Program for Advanced and Creative Experiences (PACE)». **Available at: http:// www. Pen. K12. va. us/90/VDOE** (3/11/2005).

212- Wilson,v. (2002). «Education Forum on Teaching Thinking Skills Report».Scotlish Excutive. **vailable at:http:// www.scotland. gov.uk /library3/education/fits-00-asp** (11/2/2005).

213- Wallace, R. (1998). «The Effects of Arts Education on Emotional Literacy». Unpublished M.A. Thesis, Salem- Teikya University. **Available at:http://www. Salem Teikya.edu** (6/12/2004)

214- Winebrenner, S. & Berger, S. (1994). «Providing Curriculum to Motivate Gited Students». **ERIC No: ED 372553.**

215- Worthington, M. (2005). «Reflecting on Creativity and Cognitive Challeng: Visual Representation and Mathematics in Early Childhood: Some Evidence from Research». **Available at: www. tactyc. org. uk/ pdfs/worthington.pdf** (10/12/2006).

216- …………… & Carrthers, E (2005). «The Art of Children Mathematics». Paper Presented at Roehampton Conference: Art in

Early Childhood, London, U.K. **Available at:http://www.Childrens_ mathemtics.net/art_conference.Pdf.** (10/12/2006).

217- Yale University (1999). «Comprehensive, Integrated Community-Wide Safe Schools/ Healthy Students Plan for New Haven, Connecticute». Report Prepared in Connection with The Fedral Safe School/ Healthy Students Initiative, U.S.A. **Available at: http:// research. Yale.edu /datainitiative /reports/NewHaven safe Schools 1999. doc** (15/5/2005).

218- Yuruk, N.;Ozdemir,O.;Beeth, M. (2003). «The Role of Metacognition in Facilitating Conceptual Change». **ERIC No: ED 477315.**

٢٠٨٤٠/٢٠١٠	رقم الإيداع
977-10-2661-5	N.B.S.I

هذا الكتاب

يمثل الأطفال الموهوبون والفائقون برياض الأطفال بذورا للتميز، تحتاج للرعاية كي تنمو وتزدهر، ومما لاشك فيه أن برامج طفل الروضة تمثل أرضا خصبة لرعاية هذه البذور المتميزة، لتصبح نبتات صغيرة ثابتة الجذور، يمكننا من خلال الرعاية المستمرة لها، أن نجني ثمارا رائعة للموهبة والتفوق في المستقبل.

ويحاول الكتاب الحالي تقديم رؤية شاملة ومتعمقة لدور برامج الطفل في رعاية الموهوبين والمتفوقين، في ظل التعليم الدمجي، وفي إطار مجموعة من المعايير والممارسات التي تؤكد عليها الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، مع تقديم نماذج تطبيقية لآليات تفعيل هذه المعايير والممارسات من خلال أنشطة المنهج.

ونأمل أن يمثل هذا الكتاب دليلا استرشاديا للمهتمين برعاية الموهبة والتفوق في مرحلة رياض الأطفال.

والله الموفـــق

د. راندا عبد العليم



برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في رياض الأطفال



I.S.B.N. 977-10-2661-5